تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة
لدى طلبة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول

إعداد

ازدهار يوسف محمود يونس

إشراف

الدكتورة بسمة أحمد صدقي الدجاني

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات
الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية
للناطقين بغيرها

الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا

آب ٢٠٠٩م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بعنوان: "تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول" وأجيزت بتاريخ: ٢٧ /٧ / ٢٠٠٩.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة بسمة أحمد صدقي الدجاني، مشرفة أستاذ مساعد اللغة العربية للناطقين بغيرها	....
الدكتور عوني صبحي الفاعوري، عضواً أستاذ مشارك النقد الحديث – اللغة العربية	....
الدكتور عبد الكريم سليم الحداد، عضواً أستاذ مشارك مناهج وتعليم – اللغة العربية	....
الدكتور عمر يوسف عكاشة، عضواً أستاذ مساعد نحو العربية وتراكيبها (جامعة اليرموك)	....

الإهداء

إلى زوجي ورفيقي نبيل شنيّر

وإلى أحبائي وفلذات كبدي

" محمد نور" وبهاء

أهدي هذه الرسالة

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتورة الكريمة بسمة الـــدجاني التي أشرفت على هذه الرسالة لها كل الاحترام والتقدير.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة الكرام الـــدكتور عــوني الفـــاعوري والأســـتاذ الـــدكتور عبـــد الكـــريم الحـــداد والأستاذ الدكتور عمر عكاشة.

الذين وافقوا مشكورين على مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلـــى الأخـــت الكريمـــة الـــدكتورة وفاء أبو حطب من قسم اللغة الإنجليزية من جامعة الإسراء.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
٨٠	نموذج بطاقة الأداء في مهارة القراءة الجهرية	١
٨١	نموذج تقدير نطق المتعلم وقراءته	٢
٨٧	نموذج من اختبار الكتابة	٣
٩٢	نماذج من تحليل الأخطاء الكتابية لدى المستوى الأول (المبتدئ) في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية.	٤
١٠٩	نماذج من أعمال الطلاب الكتابية في المستوى المبتدئ.	٥

تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة لدى المستوى الأول (المبتدئ) من طلبة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

إزدهار يوسف يونس

إشراف

الدكتورة بسمة الدجاني

الملخص

تهدف الدراسة إلى الوقوف على الأخطاء الشائعة بين متعلمي العربية لغة ثانية في مهارتي القراءة والكتابة، وقياس مهارتي القراءة والكتابة في تحصيل طلبة العربية من الناطقين بغيرها وفق المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أنواع الأخطاء القرائية الصوتية وتكراراتها ونسبها لدى متعلمي العربية والناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟

٢. ما أنواع الأخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟

تكونت عينة الدراسة من خمسين طالباً وطالبة من المستوى المبتدئ في المعهد الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. وللحصول على نتائج صادقة وثابتة قامت بتطبيق اختبارين على الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة، حيث يقيس الاختبار الأول مهارة القراءة الجهرية، ويقيس الاختبار الكتابة وكانت النتائج كالتالي:

وجود أنواع متعددة للأخطاء الكتابية واللفظية (الصوتية) فمن الأخطاء القرائية التي توصلت إليها الدراسة تفاوت المتعلمين في عدم نطق حروف المد.

وكشفت الدراسة عن وجود نسبة مرتفعة للذين لم يميزوا بين الوحدات الصوتية المتشابهة والمتجاورة في أصواتها: مثل الدال والضاد.

وقد كشفت الدراسة أن العدد الأكبر من المتعلمين يحتاج إلى وقت طويل لمعرفة الرموز المكتوبة والكلمات وقراءتها، حيث بلغت نسبة من يقرأ بدون تردد ٢٨%، وبلغت نسبة من يستغرق وقتاً في نطق الكلمات ٤٠%، ومن كانت قراءته تتسم بالبطء فكانت نسبته ٣٢%.

ويتضح من خلال هذه الدراسة أن أكثر الأصوات صعوبة لدى متعلم العربية من الناطقين بغيرها هو (التاء) حيث ينطقها (طاء) في أكثر من موقع في الكلمة وقد وردت في نص متكامل، وكانت أعلى نسبة ثم يليه في الصعوبة حرف الحاء حيث يخلط المتعلمون بينه وبين الهاء والخاء.

أما في مهارة الكتابة فقد كشفت الدراسة عن وجود ثلاثة أنواع من الأخطاء الكتابية الرئيسية تنبثق عنها أنماط الأخطاء الكتابية الفرعية وتمثلت الأخطاء الكتابية في إهمال همزة القطع حيث سجلت أعلى نسبة والأصوات بنوعيها قصير وطويل والصوامت بحذف أو زيادة حرف أو حرفين والخلط في كتابة تاء التأنيث مفتوحة أو مربوطة أو إهمالها.

والنوع الثاني من الأخطاء الكتابية الأخطاء التركيبية فقد سجل التعريف والتنكير أعلى نسبة والتذكير والتأنيث، والنوع الثالث من الأخطاء الكتابية فقد كانت الأخطاء الدلالية حيث بلغت ٤٨ خطأ بما نسبته ١٠,٣٤% من مجموع الأخطاء الكتابية تمثلت في حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق وزيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق.

وفي ضوء الأدب السابق وخبرة المتعلم وتأثره بلغته الأم وتأثير اللغة المتعلمة ألا وهي اللغة العربية بما تنفرد به من خصوصية لغوية اختتمت الدراسة بأهم التوصيات والمقترحات.

بسم الله الرحمن الرحيم
المقدمة

إن الأداء اللغوي هو مجموعة مهارات متصلة بالعمليات العقلية للمتعلم، وهو واحد من الأهداف العامة الثلاثة في عملية التعليم والتي تشمل الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب المهاري. والنظام اللغوي في اللغة العربية نظام يتصف بالترابط، ففيه ترتبط المفردات والجمل بعضها ببعض لتشكل نصاً سليماً يفصح عن المعنى. وهذا الترابط أهم ما يميزه مهارتا القراءة والكتابة.

وجاءت هذه الدراسة بعنوان مهارتا القراءة والكتابة لدى المستوى الأول (المبتدئ) من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها للوقوف على أهم المشكلات الصوتية والكتابية ومدى ترابطهما من خلال الدراسة الميدانية لعينة من طلبة المستوى المبتدئ في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية.

واشتملت الدراسة على أربعة فصول:

- الفصل الأول: تضمن المناهج النظرية لتدريس مهارتي القراءة والكتابة للمبتدئين وماهية اللغة وأهميتها ومدارسها ونظرياتها وطرق تدريس اللغات الأجنبية.
- وفي الفصل الثاني: عرض نماذج كتابية من أعمال طلاب المستوى الأول (المبتدئ) في معهد اللغات لتعليم العربية للناطقين بغيرها والدراسة الميدانية التي أجريت لهم في مادتي القراءة والكتابة.
- وفي الفصل الثالث: اختتمت الدراسة بأهم النتائج وما تم التوصل إليه من رصد وتحليل للأخطاء القرائية والكتابية في تحصيل طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى الأول
- وفي الفصل الرابع تم مناقشة النتائج وتحليلها ومن ثم اختتمت الدراسة بأهم التوصيات والمقترحات.

وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث قامت الباحثة بتحليل نماذج من الأخطاء الكتابية للطلبة لمدة فصلين دراسيين، وبعدئذٍ تنفيذ اختبارين في مهارتي القراءة والكتابة حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار القراءة أولاً على عينة من خمسين طالباً منتظماً في المعهد الدولي لتعليم العربية ثم قامت بتطبيق الإختبار الثاني على نفس العينة وتم فيه قياس مهارتي القراءة والكتابة حيث كان الهدف منه قياس قدرة الطالب على فهم المقروء ومن ثم تعبيره عنه كتابياً ما أمكن في هذا المستوى وحسب خبرته اللغوية القبلية في هاتين المهارتين.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الوقوف على المشكلات الحقيقية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مهارتي القراءة والكتابة.

تعلُّم اللغة العربية لغة أجنبية يُمثل تحدياً للطالب، فقوة جذب هذه اللغة الشريفة يتجلى مليّاً مع تقديم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة التعارف على أسس هذه اللغة بين المبتدئين الراغبين بها والناطقين بلغات أخرى. لذلك فكيفية تقديم هاتين المهارتين في المستوى الأول تلعب دوراً كبيراً في إقبال الطالب أو إدباره.

وتزداد أعداد الراغبين في تعلم اللغة العربية لغة ثانية في هذه الآونة بفضل الأحداث السياسية حولنا، والعولمة التي نعيشها التي فرضت على الجميع مظاهرها ومتطلباتها الاجتماعية والاقتصادية. وعملاً برسالة ديننا الحنيف فإنه من الواجب على أبناء اللغة العربية النظر في أفضل الأساليب لتقديمها للعالمين ليحدث ذلك التعارف الذي حثنا سبحانه وتعالى عليه بين الشعوب والقبائل شرقاً وغرباً وشمالاً وجنوباً استناداً للآية الكريمة " **يا أيها الذين آمنوا إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم**"(١).

واللغة العربية لغة لها قدسيتها لأنها لغة القرآن الكريم، والحديث الشريف، وديوان العرب، لقوله تعالى: " **إنا أنزلناه قرآناًعربياً** "(٢) ويبقى القرآن الكريم الرابط المتين في تثبيت هذه اللغة ونشرها عالمياً. وفي هذا الصدد يقول المستشرق الألماني يوهان فك (٣): "لم يحدث في تاريخ اللغة العربية أبعد أثراً في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام، عندما رتل محمد – صلى الله عليه وسلم – القرآن على بني وطنه بلسان عربي مبين. فتأكدت رابطة وثيقة بين لغته والدين الجديد". وهذه إشارة كبيرة لأهمية اللغة العربية عبر التاريخ فهي لغة الدين والحضارة على الإطلاق.

---

(١) سورة الحجرات، آية (١٣).

(٢) سورة يوسف أية (٢).

(٣) فك، يوهان (١٩٥١)، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب (ترجمة عبد الحميد النجار)، بيروت، دار الكتاب العربي، ص١.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وقد تولد لدى الباحثة تصور ما للصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في نطق الأصوات وعلاقة الأصوات بعضها ببعض أثناء النطق في القراءة الجهرية سواءً أكانت هذه الأصوات منفردة أم كلمات، إضافة إلى تعلق هذه المهارة بمهارة الكتابة فيما لو كلف المتعلم بالتعبير عما يقرأ كتابة، وكون هاتين المهارتين هما من المهارات التعليمية الأساسية، وانطلاقاً من ظاهرة شيوع الأخطاء الكتابية والنطقية بين المتعلمين الناطقين بغير العربية نتيجة للتداخل اللغوي. رأت الباحثة أن مشكلة الدراسة تكمن في تحديد أخطاء القراءة النطقية الصوتية والوقوف على أنواع الأخطاء الكتابية التي يقع فيها المتعلم الناطق بغير العربية وتحليلها وتصنيفها وكتابة نسبها ودراستها.

ومن أفضل الطرق التي ثبتت صحتها في الوقوف على صعوبات القراءة والكتابة طريقة تحليل الأخطاء حيث يكون دليلاً على مشكلات الواقعين في تعلم اللغة الثانية، وعند دراسة النسب وتكراراتها يتمكن الباحث من التعرف على مدى انتشار الأخطاء.

وتساهم طريقة تحليل الأخطاء في تحسس مواطن الضعف في المنهاج مما يساعد على تطويره وتطوير أساليب التدريس لأن حقيقة تحليل الأخطاء هو تشخيص لأسباب الضعف في القراءة والكتابة.

وبما أن الباحثة تناولت بالبحث مهارتي القراءة والكتابة، رأت أن تقوم برصد الأخطاء الصوتية في مهارة القراءة الجهرية وذلك بتصميم اختبار يقيس نطق الطالب للحروف بأصواتها منفردة كانت أم من خلال كلمات، وتصميم اختبار آخر يقيس فيه مهارتا القراءة والكتابة معاً، حيث يقرأ الطالب الكلمة أو الجملة أو السؤال ويعبر كتابياً أساسيتين في تعليم المتعلمين الناطقين بغير العربية.

ومشكلة انتشار الأخطاء في اللغة العربية بنوعيها الكتابية واللفظية أصبحت ظاهرة واضحة بين أبناء العربية، فكيف يكون حالها بين الناطقين بغير العربية!؟

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:-

٣. ما أنواع الأخطاء القرائية الصوتية وتكراراتها ونسبها لدى متعلمي العربية والناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟

٤. ما أنواع الأخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى البحث في مهارتي القراءة والكتابة واللتين تميزان المتعلم الصحيح العارف بأصول اللغة عن غيره، وكيفية تقديمهما للطالب المبتدئ حديث العهد باللغة العربية وليس لديه سابق معرفة بمبادئ الكتابة والقراءة والوقوف على الأخطاء الشائعة بين متعلمي العربية لغة ثانية في مهارتي القراءة والكتابة وقياس مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة العربية من الناطقين بغيرها وفق المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة.

محددات الدراسة

تمت هذه الدراسة في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية وكانت محصورة في المستوى المبتدئ وأعمالهم التحريرية مدة فصلين دراسيين، واختبارين تشخيصيين لمهارة القراءة الجهرية واختبار في مهارة الكتابة.

التعريفات الإجرائية والمصطلحات

المستوى المبتدئ(١)

- هو المستوى الذي ينتظم فيه المتعلمون المبتدئون ويهدف إلى إرساء أساسيات اللغة العربية ضمن نظامها الصوتي والكتابي، وضمن قواعد تركيب الجمل.

  تعتمد المادة اللغوية في هذا المستوى على عدد محدد من المفردات والتعابير العامة المتوفرة في محيط المتعلم المباشر وما يحتاج إليه في قضاء حاجاته في التعامل مع الآخرين.

- **الخطأ الكتابي:** هو خروج المتعلم عن قواعد الكتابة العربية. ويتباين الخطأ بين املائي وصرفي ونحوي ودلالي.

---

(١) استخلص تعريف المستوى المبتدئ من وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ج٢، من مقالة للدكتور سليمان الواسطي، ص ٣٣ بعنوان "دارسو اللغة العربية من الأجانب وتوعايتهم"، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- **مهارة الأداء في القراءة الجهرية:** قياس مدى كفاءة المتعلم في نطق الحـــروف الهجائيـــة والتمييز بين أصواتها، وقدرته على فهم المقروء، ومعرفة الرموز وقـــراءة الكلمـــات دون تباطؤ أو تردد.

الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات العلمية في هذا المجال والتي كانت بعضاً منها قد تناولت مشكلات القراءة وتعلمها، وكانت غالبيتها دراسات تشخيصية لأخطاء القراءة والطـــرق المقترحة لعلاجها مما يساعد على كشف الأخطاء التي سبق تشخيصها وثبتت صعوبتها عمليـــاً بعد تطبيقها على عينات مختلفة من الطلبة الناطقين بغير العربية.

والبعض الآخر من الدراسات العلمية السابقة كانت قد تناولـــت بالبحـــث والتـــشخيص الأخطاء الكتابية الإملائية منها والتركيبية والدلالية وفيما يلي بعض هذه الدراسات: دراسة سامي حنا (١٩٦٤م) وهي بعنوان "مشكلات طلبة الجامعة الأمريكية في تعلم اللغة العربية"، دراســـة تشخيصية لأخطاء القراءة وطريقة تدريس مقترحة وعلاجها.

اختار الباحث عينة دراسته من ١٢ دارساً في المستوى المبتدئ في جامعة (Utah)، وحـــددت مدة الدراسة بـــ ٥٠ دقيقة في اليوم لمدة ٥ أيام في الأسبوع وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

إن هناك صعوبات ناجمة عن طبيعة اللغة العربية نفسها منها:

١. الكتابة من اليمين إلى الشمال عكس اللغة الإنجليزية.
٢. طبيعة الحروف حيث إنها تختلف من حيث الشكل حسب موقعها في الكلمة، سواء أكانت في الأول أم الوسط أم الآخر.
٣. صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

قد أجرى راجي ريموني دراسة تحليلية للأخطاء الكتابية لطلبة الأمريكيين عـــام ١٩٧١ وكانت بعنوان " دراسة إحصائية للأخطاء في كتابات الطلاب الأمريكيين في اللغـــة العربيـــة" أجريت هذه الدراسة في أمريكا وكان الهدف منها التعرف على الأخطـــاء التحريريـــة للطلبـــة الأمريكيين الذين يتعلمون اللغة العربية بالمستوى المبتدئ والمتوسط والمتقدم ومعرفة أسبابها.

تألفت عينة الدراسة من ١١٥ دارساً وكانت العينة تمثل تنوعاً كبيراً من حيث خلفيـــاتهم الثقافية وسنوات الخبرة وطرق التدريس التي ساروا عليها، وقد طُبّق عليهم جميعاً اختبار إجادة اللغة العربية ثم خصص لكل مستوى من الدارسين نوعاً من الاختبار لاستكشاف الأخطاء، حيث

قام المستوى المبتدئ بترجمة فقرة قصيرة من الإنجليزية إلى العربية. وتوصلت الدراسة إلى تعدد أنواع الأخطاء: أخطاء صرفية وأخطاء معجمية وأخطاء بنائية.

وأرجع الباحث أسباب الوقوع في هذه الأخطاء إلى استراتيجيات التدريس ونقص التدريبات الكتابية واستعمال الطرق التقليدية التي تؤكد على الحفظ سواء بالنسبة للمصطلحات أو التراكيب دون تطبيقها وتوظيفها شفوياً أو تحريرياً.

كما أجريت دراسات في تحليل أخطاء القراءة لدى المبتدئين منها دراسة بعنوان "أخطاء شائعة بين دراسي اللغة العربية من غير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات في دولة قطر". لساسي والشواشي عام ١٩٨٣ وقد أجريت الدراسة على ٥٠ طالباً وتمت هذه الدراسة في دولة قطر، وكان الغرض منها رصد الأخطاء التي يرتكبها الدارسون المبتدئون في معهد اللغات في مجالي النطق والكتابة ومدى شيوعها مع تحليل الأسباب واقتراح الحلول المناسبة لتلافيها.

وأعد الباحثان نصاً إملائياً واعتبراه مقياساً موضوعياً لجميع الأخطاء الشائعة في مهارتي التحدث والكتابة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

صعوبة كتابة ال التعريف مع الحروف الشمسية وصعوبة كتابة ألفها مع الحروف القمرية في وسط الجملة، والخلط بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، وصعوبة التمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل والألف المقصورة والألف الممدودة، ورسم الهمزة من المشكلات التي تعترض كل الطلاب المبتدئين، والخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ورسم التنوين نوناً.

وهناك دراسة قامت بها عاتكة التل عام ١٩٨٩ وكانت بعنوان "تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها"، وقد أجرت الباحثة هذه الدراسة في جامعة اليرموك الأردنية وكان الهدف منها تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم من متعلمي اللغة العربية من غير أهلها.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أنواع الأخطاء الكتابية ونسبة تكرارها لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في الجامعتين الأردنية وجامعة اليرموك؟

٢- هل تختلف أنواع الأخطاء الكتابية ونسبها وتكراراتها باختلاف المستوى لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟

فكلفت الباحثة الطلبة بكتابة موضوع انشائي حول "وصف رحلة قاموا بهـا إلـى أحـد الأماكن السياحية الأثرية في الأردن ". وقد كشفت الدراسة عن وجود درجـة كبيـرة مـن التوافق في ترتيب أنواع الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في المستويين (المتوسط والمتقدم) بينما كانت نسبة الأخطاء عند المستوى المتقدم أقل من نسبة أخطاء المستوى المتوسط، وهذا دليل واضح على أثر تقدم المستوى الدراسي للمتعلم وقلة الأخطاء الكتابية لديه.

ومن الدراسات التي تناولت بالبحث والعلاج الأخطاء الكتابية لدى الناطقين بغير العربية دراسة رهيف العيساوي عام ١٩٩٤ وكانت بعنوان "بناء برنامج علاجي لتعليم اللغـة العربيـة لغيـر الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة".
قام الباحث بإعداد قائمة بالأخطاء الكتابية ضمن (٤٥) نمطاً كتابياً موزعة على ثلاثة مجـالات هي (إملائية – تركيبية – دلالية) منها (١٧) نمطاً إملائياً و (٢٥) نمطاً تركيبيـاً و (٣) أنمـاط دلالية. وقد صنّف الباحث الأخطاء في قوائم وأوصى بضرورة تطبيق البرنامج العلاجي الـذي قام بتجربته.

وهذه الدراسة وإن تطلّعت إلى الإفادة من الدراسات السابقة والبناء عليها، إلا أنها تسير في خطٍ مفارقٍ لها في خصوصيته، يتناول جزئية لم يتطرق إليها باحث من قبل وهـي تحليـل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة المبتدئين من متعلمي العربيـة لغـة ثانيـة، إذ تنطلق الدراسة من عينة بحث عبرة دراسة ميدانية ثم تصحح وتناقش وتحلل وتوجـه أخطـاء الطلبة في ضوء علم اللغة والدراسات التربوية بغية التوصل بالطلبة إلى أداء لغوي أفضل.

الفصل الأول

الإطار النظري

ما هي اللغة

أهمية اللغة العربية

أهمية نشر اللغة العربية في بلدان العالم

وجوب اختيار اللغة الفصحى في التعليم

المبحث الأول

ما هي اللغة

بما أن اللغة هي وسيلة اتصال وتفاهم داخلي وواسطة الاتصال بين الإنسان والعالم الخارجي فلا بد أن نقف على تعريفها وبيان المقصود منها عند علمائها وغيرهم من المهتمين بدراستها من الناحيتين النفسية والاجتماعية.

اللغة في المعجم اللغوي هي "مجموع الألفاظ والقواعد التي تتعلق بوسيلة التخاطب والتفاهم بين جماعة من الناس، وهي تعبّر عن واقع الفئة الناطقة بها، ونفسيتها، وعقليتها، وطبيعتها، ومناخها الاجتماعي والتاريخي"(١).

والعالم اللغوي ابن جني عرف اللغة بقوله: "هي أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم(٢).

كما عرف ابن خلدون اللغة في مقدمته بأنها(٣): "عبارة المتكلم عن مقصوده " وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة مستقرة في العضو الفاعل لها "وهو اللسان" حيث يرى ابن خلدون أن أهداف تعلّم اللغة لا تتحقق الا إذا اكتسب المتعلم ملكة اللغة.

ويعرّف الدكتور إبراهيم أنيس اللغة بأنها: " نظام عرفي برموز صوتية يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض"(٤).

وتقوم نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون على ثلاثة أسس هي:-

الأول: أن السمع أبو الملكات.

الثاني: أن اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده.

الثالث: التركيز على تعليم العربية لا على علم اللغة أي أن تربية الملكة لا تحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب.

واستناداً للأساس الأول يرى ابن خلدون أن الملكة اللغوية تبنى غريزياً بالاستماع الجيد للنصوص المختلفة الجيدة.

---

(١) عبد النور، جبور (١٩٧٩)، المعجم الأدبي، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت، ص ٢٢٧.

(٢) ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢هـ) الخصائص (تحقيق محمد علي النجار)، ط ٢، ج١، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٥٢، ص ٣٣.

(٣) ابن خلدون، عبد الرحمن (ت ٨٠٨) مقدمة ابن خلدون، ط١، دار القلم، لبنان، ١٩٧٨، ص ٥٤٦.

(٤) أنيس، إبراهيم (١٩٧٠)، اللغة العربية بين القومية والعالمية، دار المعارف بمصر، ص ١١.

ويقول ناصر الدين الأسد في اللغة: " إنّنا لا نستطيع أن نتصور الأشياء والمعاني ولا أن نفكر فيها دون أن يكون للشيء أو المعنى الذي نتصوره أو نفكر فيه لفظ لغوي يدل عليه هو الذي أوحى لنا بصورته أو معناه. ولربما كان توضيح ذلك في أننا لم نكن لنستطيع أن نفكر حتى في الغيبيات أو الأساطير والخرافات أو أن نتصورها ونتخيلها ثم نتمثلها في نفوسنا بغير أن يكون لها اسمٌ من ألفاظ اللغة"، ويرى ناصر الدين الأسد أن اللغة هي أكثر من وسيلة للتفكير لربما كانت التفكير نفسه أو الفكر نفسه لشدة ما بينهما من التوحد وأنها تؤخذ من الأدب نفسه من شعره ونثره أي من النصوص الأدبية ولا يجوز دراستها بمعزل عن هذا الأدب ونصوصه[١].

أهمية اللغة العربية

تنتشر اللغة العربية بين مئة وخمسين مليون نسمة لغة أولى مما أكسبها المرتبة الخامسة بين أكثر لغات عالمنا المعاصر استخداماً. وقد اعترف العالم بمكانتها بعد ما قام به أبناؤها وعلماؤها وأدباؤها من إغناء للفكر والحضارة الإنسانية منذ العصور الوسطى حيث استفادوا من الموقع الجغرافي المتميز لهم وساهموا في بناء جسور المعرفة بين قارات العالم.

وقد اهتمت جامعات ومؤسسات أوروبية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واعتمدتها موضوعاً لعدد من الدراسات لمتطلبات الحصول على درجتي الماجستير والدكتوراة إضافة إلى أن دليل المنظمة الأوروبية لضبط الجودة يصدر الآن بترجمة عربية موازياً للغات الحية الأخرى.

وهناك عدد كبير من الطلبة الأجانب من شتى الجنسيات يقبلون على تعلم العربية لا يعيقهم في ذلك ما يجدونه من متاعب في التحصيل أو تكلفة الإنفاق، ويصدر عدد كبير من المطبوعات في أوروبا باللغة العربية مما يؤكد وجود رغبة لدى القراء والطلبة الأجانب في الاطلاع على ثقافتنا وحضارتنا. ولنا أن نستشهد بهذا الوصف اللافت على صفحات مجلة دير شبيجل الألمانية بأن اللغة العربية من أجمل اللغات وأوسعها خيالاً وقوة في العبارة.[٢] وربما توصل الألمان لهذا الوصف بعد أن أُدخلت اللغة العربية في مناهج الدراسة لثماني عشرة جامعة

---

(١) انظر الأسد، ناصر الدين (٢٠٠٨)، الآداب ودورها في حياة الأمة، الجامعة الأردنية، ص٦.

(٢) الناقة، محمود (١٩٨٥)، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.

واثنين وعشرين معهداً عالياً في جمهورية ألمانيا الاتحادية، وبعد أن تضمنت بعض مناهج الدراسة الثانوية دراسة اللغة العربية مع استخدام أحدث الوسائل السمعية والبصرية(١).

كما بدأت المحاولات الجادة في الولايات المتحدة الأمريكية في وضع برامج لتعليم اللغة العربية منذ عام ١٩٤٧ حينما أدخلت العربية في مدرسة اللغات التابعة للجيش الأمريكي، وأخذ الاهتمام بها يتزايد منذ ذلك الوقت حيث وصل عدد المراكز التي تعلم العربية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال السبعينات إلى ستة وثلاثين مركزاً(٢)، واليوم ازداد اهتمام الجامعات الأمريكية باللغة العربية.

فإذا كانت هذه نظرة غير العرب إلى لغتنا العربية تقديراً منهم لأهميتها ومكانتها، وعالميتها، واهتمامهم بتعليمها وتعلّمها، فالأحرى بنا نحن أهلها أن نعمل كل ما بوسعنا لنشرها في العالم من حولنا شرقاً وغرباً، وهذا واجب ديني، قومي، نسأل الله أن يوفقنا ويعيننا على القيام بأدائه.

أهمية نشر اللغة العربية في بلدان العالم.

اختصت اللغة العربية بمكانة سماوية مقدسة حين أنزل الله سبحانه كتابه الحكيم بها فالقرآن الكريم وعاءه اللغة العربية، وهي مركز الانطلاق إلى المنبع الأصلي للعلوم الإسلامية كلها، كما إنها تساعد على توطيد العلاقات والتفاهم بين اتباع هذا الدين السماوي هنا وهناك وبين أبناء العربية وبين أبناء البلدان غير الناطقين بها، تساعد المسلمين على الترابط الفكري الروحي الذي يمكنهم من مقاومة الغزو الفكري الذي تتبناه الجهات المغرضة لتوقع بالإسلام والمسلمين، وتسهم اللغة العربية بدور فعال في التصدي للتحديات المعاصرة فنشرها عالمياً يمكنهم من تفهم دينهم، وتمسكهم بطاقاتهم الروحية(٣).

(١) قورة، حسين (١٩٧٧)، تعليم اللغة العربية، دار الجيل للطباعة، الفجالة.

(٢) يونس، فتحي (١٩٧٨) تعميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب.

(٣) للمزيد في هذا الشأن انظر: الالوائي، محي الدين (١٩٨٥)، تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ، وقائع ندوات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ص ٥٣.

وجوب اختيار اللغة الفصحى في التعليم

هناك أسباب علمية وعملية ومنهجية لاختيار الفصحى أساساً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منها(١):

١- أن العاميات في الأقطار العربية تحمل في ثناياها اختلافات وفوارق عديدة في الحروف والنطق والتراكيب الكلامية مما يبعدها عن خاصية الوحدة اللغوية التي تجعل العرب أمّة واحدة. وتعجز العاميات عن سد ما يرنو إليه المتعلمون الأجانب في الإطار الثقافي العربي العام. وهذا ما نلمحه إذا انتقل المتعلم الأجنبي من قطر إلى آخر أو من منطقة إلى أخرى في إحدى الدول العربية وواجه صعوبات في التلقي والاستيعاب.

٢- أن اللغة العربية الفصحى تلبي حاجات وأغراض المتعلمين الأجانب على المدى البعيد بحيث يسهل عليهم الاستماع لأي عربي في أي بلد والتفاهم معه، ولا يجتهدون في فهم العاميات المحلية الخاصة ببلد عربي دون آخر. أما الاختلافات في النطق فعلى المتعلم الأجنبي المتمكن من الفصحى إدراك تلك الفروق بمجرد سماعه لها في إطار الكلمة أو الجملة ضمن القواعد العامة للغة. بينما يحتاج المتعلم لفهم العاميات معرفة التراكيب والمفردات وتحديد بيئة وبلد كل منها.

٣- أن العاميات واللهجات في الوطن العربي متجددة، وهذا يعني وقوع المتعلم في مشكلة عملية كبرى لو اختار تعلم العامية، فأي عامية يتعلّم؟ هناك العامية الأردنية، والجزائرية و العراقية... إلخ. وإذا اخترنا بعض اللهجات العامية إلى جانب الفصحى، فهذا يؤدي إلى اضطراب في العملية التعليمية بشكل عام وتعطيل الاستمرار في الوحدة المنهجية للتعليم في المراحل المختلفة.

٤- بما أن اللغة العربية الفصحى هي وعاء القرآن الكريم والسّنة النبوية والعلوم الإسلامية، فمتعلمو اللغة العربية الراغبون بفهم القرآن الكريم ودراسته سيواجهون مشكلة أساسية لو قُدّمت لهم الفصحى خليطاً بالعامية.

٥- أن تعليم العربية الفصحى للناطقين بغير العربية يعتبر خدمة كبيرة وعظيمة للإسلام والمسلمين، فهي الدعامة للكيان العربي والإسلامي في وحدته ومقوماته الثقافية والدينية والسياسية والاجتماعية.

اختيار العربية الفصحى في مراحل التعليم المختلفة فيه إنصاف للواقع العربي الذي يوحده إطار مشترك من العقيدة والدين واللغة والتاريخ والموقع الجغرافي والمصير الواحد.

---

(١) الإلوائي، محي الدين، وقائع ندوات تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ٥٤.

المبحث الثاني:

نظريات تعلم اللغات الأجنبية

إن تعلم اللغة الأجنبية عملية تحتاج إلى جهد وتشترك فيها عوامل عديدة منها الحركية، والمعرفية، والنفسية. وهذا النوع من التعلم يحظى باهتمام كبير على الصعيدين النظري والتطبيقي بين علماء اللغات والمهتمين إذ كثرت النظريات التي حاولت تتبع عملية التعلم، ومنها:

أولاً: نظرية التطابق:

إن دعاة هذه النظرية يرون أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان وليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية، فهم يساوون بينهما. وعند تطبيق هذه النظرية على الواقع يُلاحظ وجود فروق كبيرة من النواحي النفسية واللغوية بين المتعلم البالغ والمتعلم الطفل، حيث يتقن المتعلم البالغ لغة واحدة على الأقل هي لغته الأم، ولديه خبرات وقدرات على الاستنتاج وتطبيق القواعد العامة التي تفيده في تعلم اللغة الأجنبية، إلا أن بعض الدراسات قد توصلت إلى إثبات تأثير اللغة الأم الجزئي والذي يظهر من خلال الأخطاء التي يرتكبها المتعلم. [١]

ثانياً: نظرية التباين اللغوي أو التقابل اللغوي

لقد جاءت هذه النظرية رداً على نظرية التطابق إذ ترى أن اكتساب اللغة الأجنبية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفصل الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الأم. فيتم تعلم التراكيب اللغوية للغة الموجودة في اللغة الثانية والمشابهة للغة الأم بسهولة ويسر وتُعرف (بالنقل الإيجابي)، بينما تمثل التراكيب الأخرى العقبة في طريق تعلم اللغة الأجنبية وتسمى (النقل السلبي) وهي السبب في الوقوع في الأخطاء عند تعلم اللغة الثانية نتيجة التداخل بين اللغتين.

وقد وضح (لادو Lado) رائد هذه النظرية أول عملية للتقابل اللغوي بين الإنجليزية بوصفها اللغة المتعلمة والإسبانية بوصفها اللغة الأم، وقد بنى نظريته على الافتراضات التالية:

أ- إن مفتاح الصعوبة والسهولة في تعلم اللغة الأجنبية يكمن في الموازنة بين اللغتين، المتعلّمة والأم، وعليه فإن الصعوبة نابعة من التداخل بين اللغتين.

---

(١) خرما، نايف (١٩٧٨)، أضواء على الدراسات اللغوية، ص ٩٢.

ب- يمكن الاستفادة من الدراسات التقابلية في التنبؤ بالصعوبات في تعليم اللغات الأجنبية، ويكون دور المعلم الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغة الأم، والوقوف على المشكلات الحقيقية التي يواجهها المتعلم والعمل على اتخاذ الوسائل وطرق العلاج المناسبة.

وبناء على ما تقدم فإن التقابل اللغوي يستطيع تذليل بعض الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية، ويساعد في اختيار المادة. وقد تأثر تعليم العربية بها وأثرت به بشكل ملحوظ، حيث أجريت دراسات تقابلية، في معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين اللغة العربية ولغات المتعلمين المختلفة، وتوزعت هذه الدراسات على ثلاثة محاور رئيسية هي: الأصوات، وبنية الكلمة، ونظام الجملة، بقصد التعرف على جدوى الدراسات التقابلية في تذليل الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير أهلها. (١)

أثبتت التجارب أن بإمكان التقابل اللغوي أن يتنبأ بنحو (٥٠ – ٦٠%) من الأخطاء الحقيقية فقط بسبب تأثير عوامل أخرى ليست لغوية منها طرق التدريس والمواد الدراسية وطبيعة اللغة المتعلمة وسن المتعلمين وهدفهم. (٢)

ثالثاً: نظرية تحليل الأخطاء

ظهرت في أوائل السبعينات من القرن الماضي نظرية معاكسة لنظرية التقابل اللغوي، يرى دعاتها أن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون مردّها لا يكون نتيجة للفروقات بين اللغة الأجنبية ولغتهم الأم، لأن ما يقول به التقابل اللغوي مجرد تنبؤ وأن الأخطاء المتنبأ بها يجب أن تصحح ويبرهن عليها ميدانياً، ألا وهي أخطاء المتعلمين الحقيقية.

ومما قيل في هذه النظرية ان هناك عوامل أخرى غير لغوية وراء الوقوع في الأخطاء منها طريقة التدريس والمواد التعليمية وطبيعة اللغة المتعلمة وأهداف المتعلمين وأعمارهم(٣).

---

(١) العيساوي، رهيف (١٩٩٤)، بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، ص ٤٢، جامعة بغداد.

(٢) قفيشة، حمدي (١٩٨٥)، تحليل الأخطاء، وقائع ندوات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، ص ٩٨، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(٣) قفيشة، حمدي (١٩٨٥)، تحليل الأخطاء، وقائع ندوات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٩٨.

ومن الأخطاء التي ركزت عليها هذه النظرية مؤخراً هي الأخطاء التي تخرق أي قاعدة من قواعد اللغة من غير أن يدرك متعلم اللغة الأجنبية بسبب عدم اتقانه لهذه القاعدة بعد، ومن هنا تظهر الصعوبة لدى الباحث في مجال الأخطاء وتحليلها لأن تعلم اللغة الأجنبية لا يأتي دفعة واحدة. إنما هو عملية مستمرة تمر بمراحل مختلفة متغيرة، لذا يجب على الباحث حصر الدراسة في مرحلة زمنية محددة لرصد الأخطاء التي تخرق قواعد اللغة.

وبما أن الباحثة قامت بتطبيق هذه النظرية على القسم الميداني منها تحاول عرض بعضاً من أسباب الوقوع في الأخطاء.

من أسباب الوقوع في الأخطاء كثيرة ومتنوعة وقد حددت نظرية تحليل الأخطاء ثلاثة أسباب لهذه الأخطاء وهي: أخطاء سببها اللغة الأم، وأخطاء سببها اللغة الأجنبية، وأخطاء من خارج اللغة عامة، وترى الباحثة أن هناك تأثير واضح لهذه النظرية في تعليم العربية للناطقين لغيرها وتأثره بها فلا بد من الوقوف على بعض الأمثلة التطبيقية من أخطاء متعلمي اللغة العربية بتأثير اللغة الأم فمثلاً المتعلم الأمريكي أو الإنجليزي ينطق مثلاً جملة عربية مثل (لغة عربية جميلة) بدلاً من (اللغة العربية جميلة) متأثراً بلغته الأم لأن في لغته لا يستخدم أداة التعريف.

أما النوع الثاني من الأخطاء والذي يكون بسبب طبيعة اللغة العربية نفسها فعندما تتكون لدى المتعلم الأجنبي حصيلة للمفردات لا يستهان بها، تجعله يبني افتراضات خاطئة من تجربته المحدودة في اللغة منها القياس الخاطئ والتعميم الخاطئ، ومثال ذلك كتابة الهمزة على ألف في كلمة (مسأول) لأنهم تعلموا سابقاً كلمة (سأل) [(١)].

وقد حددت الدراسات اللغوية التطبيقية ثلاث مراحل لتحليل الأخطاء كالآتي:

أ- تحديد وحصر الأخطاء الثابتة في كتابات متعلمي اللغة الأجنبية خلال مدة محددة.

ب- تبويب وتصنيف هذه الأخطاء تحت أبواب اللغة المختلفة تركيبية، أو إملائية، أو دلالية.

ج- البحث عن الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء أهي من تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية؟ أم هي من داخل اللغة الأجنبية نفسها؟ أم هناك أسباب خارجة عن نطاق اللغة؟ وبعد النظر

(١) رهيف العيساوي (١٩٩٤)، بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة، ص ٤٥.

في الدراسات التي أجريت على أخطاء متعلمي اللغة الأجنبية تبين أن هناك نسبة عالية ناجمة عن التداخل اللغوي.(١)

رابعاً: نظرية الجهاز الضابط

يرى أصحاب هذه النظرية ان هناك طريقتين لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وهم يهتمون بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه، وهاتان الطريقتان هما:

أ- اكتساب اللغة من خلال المواقف التواصلية الهادفة لا شعورياً لاستخدام اللغة لأغراض الحياة الطبيعية. ومن هنا يركز أصحاب هذه النظرية على الأثر الذي يحدثه استخدام اللغة في المواقف التواصلية بشكل عام ولا يهتمون بدقة التراكيب اللغوية المستعملة، فالذي يرغب في تعلم اللغة الأجنبية عليه أن يعيش الحياة بين أهل اللغة ليتعلمها من خلال ذلك.

ب- وتتلخص الطريقة الثانية بتعلم اللغة إرادياً. فيرى أصحاب هذه الطريقة أن على المتعلم أن يتمكن من قواعد اللغة الثانية أولاً قبل الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر، حيث سيكون التواصل اللغوي أيسر بعد تمكنه من قواعد اللغة الثانية.

فبالتالي يكون هذا النوع من التعلم وسيلة للتعلم التواصلي الذي تتبعه المدرسة وبتأثير المعلم وجهده وما يبذله المتعلم من جهد لضبط اللغة. وتوصي هذه النظرية بضرورة الربط بين الطريقتين السابقتين في تعليم اللغة الأجنبية، بينما تهتم النظريات السابقة بالعلاقة بين اكتساب اللغة الأم وتعليم اللغة الثانية. ويبدو أن هذه النظرية تصلح لتعلم اللغة الثانية في الجامعات.(٢)

خامساً: نظرية اللغة المرحلية:

تؤكد هذه النظرية أن لكل متعلم من المتعلمين الأجانب لغة خاصة به تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية، ويسمونها (اللغة المرحلية) أو الانتقائية. فليس لكل تركيب أو كلمة الوظيفة نفسها في اللغة الثانية، ولكن لها أهداف ومقاصد أخرى لدى المتعلم نفسه سواء أكانت اللغة بالنسبة له أداة تواصلية في الحياة، أم بهدف التدريب على اللغة أكثر فأكثر. ومهما تكن درجة إتقان المتعلم لهذه اللغة فهي الوسيلة المتاحة، وتشكل مخزونه اللغوي

---

(١) بشارة، جبرائيل (١٩٨٤)، آفاق البحث التربوي في مجال اللغات المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العدد الأول، ص ١٠٤.

(٢) خرما، نايف، وعلي حجاج (١٩٨٨)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ٨٣.

الذي هو من اللغة الكاملة، وينظر لتعلم اللغة الأجنبية على أنها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى تساعد المتعلم على التقريب من اللغة الثانية. (١)

وعملاً بهذه النظرية ظهر منهج يدعو إلى تعليم اللغة الأجنبية لأغراض محددة، تتلخص في حصر تعليم اللغة على المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلم فعلاً سواء أكانت أكاديمية أم مهنية، مثال ذلك تعليم الإنجليزية لدراسة الطيران في أمريكا، وتعلم الفرنسية للعمل في مجال السياحة في فرنسا، أو تعلم العربية للالتحاق بالعمل في برامج منظمة العمل الدولية ... الخ.

وتعليم اللغة الأجنبية حسب هذه الطريقة له خصائص معينة، إذ يقوم على التحليل الدقيق لحاجات المتعلمين وأهدافهم وعدم الالتزام بطريقة تدريس معينة، مع الاستفادة من الوقت المحدد للمتعلم وعدم الخوض في مسائل لغوية لا صلة لها بغرض المتعلم. (٢)

طرائق تعليم اللغات الأجنبية

المدارس الحديثة

أدرك كثير من مُدرسي اللغات الأجنبية ضرورة تطوير أساليب التدريس المتبعة في تقديم اللغات الأجنبية وإدخال تعديلات جذرية على المناهج فكان فرانسوا جوان الفرنسي مؤسساً للطريقة المباشرة في القرن التاسع عشر. أما فيلهم فيتور الألماني فقد دعا إلى اعتماد لغة الحديث أساساً للتدريس وإلى أهمية إلمام المدرس بعلم الأصوات وتعلم القواعد عن طريق الاستنتاج، وإلى تجنب استخدام الترجمة في تعليم المفردات اللغوية ممن دعا إلى ضرورة التدريب الشفوي في تدريس اللغة الأجنبية العالم الدانمركي أوتوجسبرسن (Otto Jespersen) والذي نادى بالابتعاد عن الترجمة وتدريس القواعد التحليلية النظرية. (٣)

---

(١) العيساوي، رهيف (١٩٩٤)، بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة، ص ٥٠.

(٢) محمود، عشاري أحمد (١٩٨٣)، تعليم اللغة العربية لأغراض محددة، المجلة اللغوية للدراسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الثاني، الخرطوم، ص ١١٦.

(٣) صيني، محمود (١٩٨٥)، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص ١٣٨.

١- مدرسة الطريقة المباشرة Direct Method

نادى أصحاب هذه المدرسة بتعليم اللغات الأجنبية بطرق مماثلة لاكتساب الأطفال لغتهم الأم (الأصلية)، والإصرار على تجنب استخدام لغة المتعلم والترجمة وتدريس القواعد، ودعوا إلى تأخير تعليم القراءة والكتابة حتى يتمكن المتعلم من المحادثة بطريقة بيرلتز (Berlitz Method) وقد اتّبعت في مدارس بيرلتز للغات هذه الطريقة، ونشرتها هنا وهناك مؤكدة على أهمية أن يكون المدرس من أهل اللغة الناطقين بها.

ويمكن تلخيص أهم مبادىء هذه الطريقة كما يلي: (١)

١- التركيز على المحادثة بداية.

٢- مناقشة النصوص شفوياً.

٣- استبعاد اللغة الأم قدر الإمكان.

٤- تدريس النحو على أساس وظيفي.

٥- الانطلاق في التعبير الحر.

٦- الابتعاد عن استخدام الترجمة.

٢- أسلوب القراءة

يقوم المتعلم بالقراءة بصوت مرتفع، وعند حدوث الخطأ يصححه المدرس ليعيد المتعلم على مسامعه مع التصويب ثم يقوم المدرس بتسمية خمسة أسئلة يجيب عنها المتعلم، كذلك يسأل المتعلم خمسة أسئلة عن الدرس يجيب عليها المدرس.

ولتجنب استخدام لغة المتعلم الأصلية يجب اعتماد الكلمات التي يمكن مشاهدتها أو مشاهدة صورة لها أو شرحها بواسطة التمثيل إن كانت أفعالاً، وهذا يعني تجنب كثير من الكلمات ذات المدلولات غير محسوسة مثل صدق، أمانة، شرف ... إلخ.

ما يؤخذ على منهج هذه المدرسة (الطريقة المباشرة) ما يلي: (٢)

أ- أنصار هذه المدرسة يساوون بين تعلم الفرد لغته الأصلية وتعلمه لغة أجنبية علماً بأن هناك فروقاً كبيرة من النواحي النفسية واللغوية والعملية بين المتعلمين.

---

(١) الناقة، محمود (١٩٧٨)، أساسيات تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ٤٤.

(٢) صيني، (١٩٨٥)، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ج٢، ص ١٤١.

ب–لا مجال في هذه الطريقة لشرح قواعد اللغة المدروسة ولو بأسلوب موجز وهذا أمر لا يستغني عنه المتعلم البالغ وخاصة حين يتعلم أية لغة أجنبية للإلمام بها بشكل أفضل.

ج– وبما أن هذه الطريقة لا تسمح باستخدام الترجمة فهي تحرم المدرس من استخدام كلمات ضرورية لا يمكن شرحها بالإشارة أو التمثيل.

٣– مدرسة الطريقة السمعية الشفوية البصرية

تعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية حيث تمتاز بالتخطيط المنظم وبتقديم اللغة للمتعلم في مواقف لغوية طبيعية. وقد عرضها صيني من ناحيتين كالآتي:

(١) الناحية المنهجية: (١)

تقدم مواد اللغة في جمل مع التأكيد على الناحية الصوتية ثم النحوية ثم اللفظية على التوالي وتكون هذه التعبيرات دالة على موقف وفي صيغة حوار.

(٢) أسلوب التدريس

أ– التدريب السمعي الشفهي المكثف ويكون باستبعاد جهاز تسجيل الصوت بالتدريج ثم إبعاد المساعد البصري، ففي هذه المرحلة يكون الاهتمام منصباً على الناحية الصوتية من قبل الطلاب سواء أكان تنغيماً للكلام أم للأصوات، والهدف هنا يمكن المتعلم من الاحتفاظ بصورة سمعية جيدة للمحادثة التي تم إفهامه معناها بالوسائل البصرية.

ب– التدريبات البنيوية المنتظمة، التي تتميز بالتدريب على القوالب إضافة إلى كونها تدريبات مرتبطة بمواقف معينة، فهي تعالج الأبنية التي تعلمها المتعلم من خلال المواقف والسياق الطبيعي للمحادثة.

ج– تطبيق المواد اللغوية التي تم استظهارها، وهذا يمكن المتعلم من استخدام المفردات التي تعلمها في الغرض الذي يريده مما يعطيه استقلالاً يساعده على استعمال اللغة بشكل تلقائي.

د– تقديم اللغة المكتوبة بعد مدة زمنية يعتمد في طولها تبعاً للصيغة الخاصة، من الأسلوب المتبع الذي لا يقل عن خمسين ساعة تدريب سمعي شفهي وهذا يسبب متاعب لدى المتعلمين البالغين لأنهم يرغبون في مواجهة ما يتعلمون والإحساس بقدرتهم على القراءة

---

(١) للمزيد في هذا الشأن: انظر صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ج٢، ص ١٤٦.

والكتابة في مرحلة مبكرة كون الحياة المعاصرة تعتمد على هذه النواحي من النشاط اللغوي.

ما يميز هذه الطريقة: [١]

١- تقديم المادة اللغوية في مواقف واقعية.

٢- استخدام الأسلوب المنتظم من خلال استخدام الوسائل البصرية وتجنب الترجمة.

٣- التركيز على التدريب الذي يؤدي في النهاية إلى استخدام المتعلم اللغة المدروسة بشكل حر.

٤- مدرسة المنهج العلمي:

وما يميز هذه المدرسة هو التأكيد على ضرورة البحث العلمي والاتجاه نحو الاختيار العملي المدروس للنظريات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغات الأجنبية وخضوع وسائل التعليم المتعددة للتجربة للتأكد من صحتها وسلامتها.

ومن الناحية التنظيمية، هناك اتجاه قوي لتنظيم أفضل لأجهزة التعليم اللغوي الموجودة، وإنشاء المنظمات والمؤسسات العلمية لمعالجة البحث والتنسيق بين الأجهزة الموجودة والإمكانات المتوافرة، وليتمكن العاملون في مجال تعليم اللغات الأجنبية من الاطلاع على أحدث النتائج العلمية، والتكنولوجية، ومتابعة تأهيل المدرسين المستجدين والقدامى. [٢]

وخير مثال يوضح مبادىء مدرسة المنهج العلمي وأهدافها ما ذكره أشهر رواد هذا الميدان والخبير به روبرت لادو ومنها:

١- تعليم المحادثة قبل الكتابة "علم السماع والكلام" أولاً ثم القراءة والكتابة وهذا يعني أن يلّم بلغة الحديث بقدر ما.

٢- النظام الصوتي للاستعمال، ويكون بإعطاء مجال للمتعلم بالتدرب على النطق لأن التدرب على السمع لا ينتهي تلقائياً بمعرفة النطق.

٣- الكتابة كتمثيل للكلام: بمعنى تعليم القراءة والكتابة على شكل نماذج خطية للصيغ والوحدات اللغوية التي تعلمها المتعلم شفهياً. والتمييز بين تعلم القراءة والكتابة من جهة، وتعلم المحادثة من جهة أخرى، فالكلام ليس له علاقة بالقراءة والكتابة كما نرى ذلك واضحاً عند الأطفال والأميين.

---

(١) المصدر نفسه.

(٢) صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ج٢، ص ١٤٨.

٤- تعليم اللغة كما هي لا كما يجب أن تكون بحيث يتعلم نماذج لغوية حقيقية، وعدم تخطئة ما يستعمله الناس من اللغة في حواراتهم.

٥- الممارسة، وجوب ممارسة اللغة بشكل مستمر طيلة الوقت وهو مبدأ علمـــي تربـــوي سليم.

٦- التدرج في الاستجابة، إذا كانت استجابة المتعلم جيدة فيجب التدرج بها بواسطة التمارين الجزئية والوسائل المعينة.

٧- التعليم نتيجة أساسية: أن يكون الهدف الأول هو التدريس، لا التسلية ويقارن لادو هـــذا المبدأ بالدواء في الطب حيث يعتبر فعالية الدواء أهم من طعمه أو مذاقه ولكن هـــذا لا يمنع من فعاليته. والمطلع على التطورات لطرق تعليم اللغات الأجنبية يعـــرف مـــدى التحسينات التي تمت في الوسائل التعليمية التي زادتها فعالية مثل الـــصور المتحركـــة والثابتة وآلات التسجيل ... إلخ. (١)

ولعل ما يميز هذا المنهج تقبله لكل ما هو جديد ثبتت صلاحيته نظرياً وعملياً.

والجدير بالذكر أن هذه المدرسة لا تهتم فقط بطرق التدريس بل تهتم أيـــضاً بالطالـــب وقدراته والمدرس ومؤهلاته ومن ثم المادة المدروسة والأجهزة أي الجو الدراسي العام.

رابعاً: الطريقة التواصلية(٢)

جاءت هذه الطريقة ردّاً على الطريقة السمعية الشفوية البصرية وكان هـــدفها تجـــاوز الأخطاء التي وقعت فيها الطريقة السمعية الشفوية البصرية من ناحية وتجاوز قصور التحويلية في الجانب التواصلي الاجتماعي لاستعمال اللغة، يجب تعليم الطالب كيفية استخدام البنى فـــي مواقف وسياقات اجتماعية والابتعاد عن استخدام الجمل كوحدات لغوية تنطـــق عـــشوائياً، لأن اكتساب المهارات اللغوية لا يضمن اكتساب القدرات التواصلية في اللغة.

وتعني هذه الطريقة استخدام اللغة في مختلف المواقف ولأغراض مختلفة يمكن تلخيصها كالآتي:-

١. تعتمد على نظريات التعلم (المعرفية).
٢. لا تعني ملكة التواصل الملكة اللغوية بل هي ملكة لغوية قائمة على ما يقوم به المتعلم.

---

(١) صيني، محمود (١٩٨٥)، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ج٢، ص ١٥٥.

(٢) العناتي، وليد (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الجوهرة، عمان، ص٩٣.

٣. يتم عرض المادة التعليمية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي.
٤. يتم اختيار المحتوى التعليمي على أساس وظيفي مرتبط بالمواقف الحياتية الاجتماعية.
٥. تعمل الطريقة التواصلية على الاهتمام بالمواقف التعليمية والإجتماعية التي يرغب المتعلم ثقافياً ومعرفياً في استخدام اللغة.
٦. تهتم بالنشاطات التي تتيح للمتعلم الفرصة للمشاركة الفعلية باستخدام اللغة كتوجيه الأسئلة وتبادل المعلومات والتعبير ... إلخ.
٧. تهتم باستخدام الوسائل المختلفة من سمعية وبصرية ليتحقق التعلم الجيد(١).

ومن المآخذ على هذه الطريقة أنها تركز على استخدام اللغة وتهمل التراكيب وتركز على الوظائف الإجتماعية بشكل مبالغ فيه وتجعل اللغة الأجنبية هدف المتعلم لتيقنها وهذا لا يتناسب وأهداف المتعلمين الخاصة، لأنهم يرون في اللغة وسيلة وليس غاية، ويبقى السؤال القائم ما هي الطريقة الأنسب والفضلى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ في الحقيقة لم تتوصل البحوث النظرية والتطبيقية في مجال التربية وعلم النفس إلى طريقة مفضلى بشكل كامل لأن كل طريقة كانت حققت أهدافها في تفرة زمنية معينة.

وإذ لا بد لنا من تبني طريقة لتعليم لقتنا لغير العرب فلا يجب الالتزام حرفياً بهذه الطرق لأن فلسفتنا العربية الإسلامية تختلف عن غيرها والتي كانت وراء تطور هذه الطرق وما تتميز به لغتنا العربية من حيث الشكل والمضمون.

لقد استندت طرق تعليم اللغات جميعها إلى أسس نفسية ولسانية مختلفة وكانت اجراءاتها تنطوي ضمنياً على هدف خاص تسعى إلى تحقيقه وهو الوصول إلى كفاية لغوية مناسبة للمتعلم ولا تعتني أي طريقة من الطرق السابقة بالأهداف الخاصة بالمتعلم وغايته، وعلى هذا لم يتم تصنيف المتعلمين إلا وفق معيار واحد ألا وهو (المستوى) الذي يحُدد بناء على نتائج الكفاية اللغوية، فقاعة الدرس تتضمن خليطاً من الغايات والأهداف والمقاصد للمتعلمين، إذ نجد من له أغراض سياسية إلى جانب من له أغراض ثقافية إلى جانب من له أغراض اقتصادية وصحفية وعملية.

وقد تنبه القائمون على تعلم اللغات إلى هذا الوضع مع دورهم الكبير في البحث عن حلول علمية وعملية للمشكلات اللغوية فخرجوا بمفهوم مستحدث لتعليم اللغات هو "تعليم اللغات لأغراض محددة" خاصة.

---

(١) نايف خرما وحجاج، علي (١٩٨٨)، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص ١٨٣ – ١٩٢.

وخلاصة القول في هذه الطريقة: أن تعلم اللغات لأغراض محددة هو المنهج الذي حددت مفرداته بصفة رئيسية وفق تحليل مسبق للحاجات الدراسية للمتعلم" وليس على أساس تفضيل منهج المؤسسة التعليمية التي يعمل بها المعلم أو تفضيل المعلم لمنهج ما، وهكذا يكون التركيز على المتعلم وأغراضه التي حددها والتي جاء لتعلّم اللغة من أجلها. (١)

وقد كتب في هذا الموضوع نهاد الموسى مقالة نابعة من معطيات ميدانية من واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات بالجامعة الأردنية قدم فيها تصوراً كاملاً دقيقاً وصف فيه كيفية صياغة برنامج لتعليم العربية منطلقاً من أهداف المتعلمين وغاياتهم، ودعا إلى الموازنة بين أهداف الجهة التعليمية والمتعلم وأورد المجالات والأوساط التي يستهدفها المتعلمين من استخدام العربية فيها فذكر فيها المجال الاجتماعي في الدرجة الأولى، ومثل مطلب التواصل في الإقامة والسفر أبرز مظاهره، ومن ثم المجال العلمي والعملي والمجال الثقافي، والمجال الديني، والوجداني. (٢)

إن أي طريقة نعلم بها اللغة الأجنبية لا بد لها أن تتكىء على أسس ثلاثة:

١- **الأساس اللساني:** وهو ما يتعلق بالنظرية اللسانية التي تستلهمها الطريقة وتلزم مبادئها، ونتعامل مع اللغة طبقاً لها.

٢- **الأساس النفسي:** وله ارتباط وثيق بنظرية التعلم التي تترجم تعلم اللغة ونموها وتطورها إلى أن تصل إلى درجة الكفاية اللغوية.

٣- **الأساس الاجتماعي:** وهو الاهتمام بعلمية التواصل ومدى أحقيتها في احتلال مركز مناسب في تكنولوجيا التعليم من جهة وتعلّم اللغة الثانية من جهة أخرى. (٣)

---

(١) محمود، عشاري (١٩٨٣)، تعلم اللغات لأغراض محددة، ص ١٢٢.

(٢) الموسى، نهاد (١٩٨٣)، التسآل عن الهدف، المجلة العربية للدراسات اللغوية، م١، ع٢، ص ١٠٩.

(٣) خرما، نايف وعلي حجاج (١٩٨٨)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ١٦٨.

المبحث الثالث:

المهارات اللغوية

مفهوم المهارة

بما أن الدراسة تتحدث عن مهارتي القراءة والكتابة فلا بد لنا من تعريف المهارة كما عرفها بعض التربويين ونذكر منهم:

١- يعرفها مان Munn بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما وتميز بين نوعين من المهام حركي ولغوي، ويعتبر أن المهارات الحركية هي إلى حد ما لفظية، والمهارات اللفظية جزء منها حركية.

٢- ويعرفها جانييه وفليشمان على أنها المهارة الحركية تتابع لاستجابات تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات كلياً أو جزئياً في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة.

٣- ويعرفها Good في قاموسه للتربية بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء أكان هذا الأداء جسمياً أم عقلياً، وتعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعينين.(١)

مكونات المهارة(٢)

١- ويصف ميجر وبيش مكونات الأداء المهاري كما يلي:

أ- التمييز: ويعني معرفة متى ينبغي عمل الشيء ومعرفة متى يكون العمل قد اكتمل.

ب- حل المشكلات: ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله.

ج- التذكر: وهو معرفة ما ينبغي عمله، ولماذا؟

د- المعالجة اليدوية: وتعني كيفية أداء العمل.

هـ- المعالجة اللفظية: وتعني وصف الأداء.

والجدير بالذكر ان المهارات اللغوية محصورة في أربع مهارات وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، واقتصرت هذه الدراسة على مهارتي القراءة والكتابة ومن هنا نتناول هاتين المهارتين بالدراسة.

---

(١) طعيمة، رشدي (٢٠٠٤)، المهارات اللغوية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٢٩.

(٢) طعيمة، المصدر نفسه، ص ٣١.

مفهوم القراءة

هناك تعريفات عدة للقراءة فإذا أردنا اختيار ألفاظ محددة مانعة للمفهوم المتطوّر النامي لعملية القراءة فإننا نجد أن القراءة "نظر واستبصار" والقراءة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها هي مهارة أساسية في طلب العلم والمعرفة، فالقراءة نشاط فكري يقوم به الشخص لكسب مهارة أو تحقيق غاية، وهي بوابة المعرفة الإنسانية، وهي الأداة للتعرف والارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة، فهي تعبر بالإنسان آفاق الوجود الإنساني بماضيه الحافل بالأحداث والعبر وبحاضره المليء بالتغييرات، وتشق به المستقبل أملاً وإشراقاً. فهي الغذاء العقلي والروحي والفني الذي يجعل الإنسان متوازناً منسجماً في هذه الحياة. (١)

ورأى بعض الكتاب أن القراءة هي أن يتمكن القارىء من نطق الكلمات نطقاً سليماً ومن ثم ترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان لها أثر في نفسه ويستجيب لها فترضيه أو تسخطه. وتكون هذه الرموز بعد تحولها إلى قيم ومعان أداة العون له في مواجهة الحياة الواسعة، وتساعده على التفاعل والانخراط بها وظيفياً منتجاً. (٢)

وعرفها إبراهيم الحراحشة، بأنها عملية في غاية التعقيد تتفاعل فيها ثلاث عمليات نستطيع أن نقول الأولى هي عملية فسيولوجية آلية تقوم على إدراك الرموز المكتوبة والاستجابة لها عن طريق البصر ونقل هذه الرموز الإشارات إلى الدماغ، والعملية الثانية عقلية، فكرية، حيث يقوم العقل بترجمة الرموز لتصبح رموزاً مفهومة، ذات دلالات معبرة عن معان، والعملية الثالثة نفسية حيث يربط القارىء بين المعنى الموجود في الرموز وبين ما لديه من خبرات ودلالات ومعان، وبهذا تكون القراءة عبارة عن نشاط فكري يتطلب جهداً قوياً ومهارات عديدة لدى القارىء بحيث تتفاعل جميعاً لتضمن جميع جوانب شخصية القارىء. (٣)

---

(١) تيسير تعليم اللغة العربية، سجل ندوة الجزائر (١٩٧٦)، القاهرة اتحاد المجامع العربية، ١٩٧٧، ص ٣٥.

(٢) عبد الوهاب، سمير والكردي أحمد علي، سليمان، محمود جلال (٢٠٠٢)، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص ٤٦، الدقهية للطباعة والنشر، القاهرة.

(٣) حراحشة، إبراهيم (٢٠٠٧)، المهارات القرائية وطرق تدريسها، ط١، ص ٧٣، دار الخزامى للنشر والتوزيع، عمان.

ونستطيع ان نعرف القراءة على أنها عملية حسية ذهنية يستخدم فيها المتعلم البصر والنطق لإدراك العناصر اللغوية المكتوبة والتفاعل معها وتذوقها، ومن ثم نقدها، وهي مهارة محورية تساعد المتعلم على النمو اللغوي عامة، ويعتمد عليها في تعلم الكتابة والتعبير وهي مهارة أساسية، في طلب العلم والمعرفة، وللقراءة أهمية بالغة في حياة الأفراد وعلى جميع المستويات المعرفية والفكرية والعالمية ولأنها الوسيلة الرئيسة لنقل المعارف والفكر من جيل إلى جيل ومن زمن لآخر(١).

وجاء في تعريفها لدى الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا أنها ليست مهارة آلية بسيطة، وليست أداة مدرسية ضعيفة، بل هي في الأساس عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، وهي نشاط ينبغي أن يحتوي على أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات."(٢)

وبالنظر لهذه التعريفات نرى أن القراءة عبارة عن نتاجات لعملية التفاعل الفكري بعد دخول عناصر أخرى، كالعنصر الاجتماعي، والثقافي لكل من القارىء والكاتب وعلى هذا تكون القراءة نتاجات لتفاعلات نفسية، واجتماعية، وعقلية، وثقافية لكل من القارىء والكاتب، فهي عملية اتصال وتواصل تندمج فيها عمليات عقلية ونفسية وميكانيكية آلية وثقافية واجتماعية، تؤدي في النهاية إلى خلق الفكرة أو النص.

تشمل مهارة القراءة ثلاث مهارات رئيسية متصلة ومترابطة وجميعها ضرورية في مرحلة التأسيس لتعليم اللغة وهي(٣):

أولاً: مهارة التعرف: وتعني التعرف على الكلمات بصرياً وصوتياً ودلالياً كالتالي:

أ- مهارة شكل الكلمة: التعرف على أشكال الحروف والتمييز بينها وأشكال الكلمات والتمييز بينها.

ب- مهارة صوت الكلمة وتعني التعرف على صوت الحرف وخاصة الحروف المتشابهة والمتجاورة في مخارجها.

---

(١) منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الزرقاء الأهلية، تحرير د. جميل بني عطا، ص ٢٧.

(٢) طعيمة (٢٠٠٤)، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، صعوباتها، ص ١٨٧.

(٣) الحراحشة (٢٠٠٧)، المهارات القرائية وطرق تدريسها ص ٧٩.

ج- مهارة معنى الكلمة: وهو ربط شكل الحرف أو الكلمة وصوتها بما تعنيه.

ثانياً: مهارة النطق: وهو أن يستطيع المتعلم نطق أصوات الحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً سليماً وحده أو جزءاً من كلمة.

ثالثاً: مهارة الفهم والاستيعاب: ونعني بها تمكين المتعلم من ربط معاني الكلمات والجمل وتوظيفها في الحياة اليومية وأن تستقر في فهمه وتصبح جزءاً من مخزونه اللغوي.

أنواع القراءة

اولاً: القراءة الجهرية وهي تتطلب التعرف عن طريق البصر على الرموز الكتابية وإدراك فعاليتها، ويعبر عن المعاني بواسطة جهاز النطق والجهر بها. ومن شروطها:

١- إجادة النطق وحسن الأداء ونطلق الأصوات من مخارجها.

٢- قراءة النص بتمثيل المعنى.

مزاياها

تعتبر القراءة الجهرية وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ أثناء النطق فيمكن علاجها.

- تساعد المتعلمين على التذوق الفني وإدراك مواطن الجمال في اللغة.
- تبعث الثقة في نفوس المتعلمين.

ثانياً: القراءة الصامتة

وتعرف القراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين، وتستخدم بنسب متفاوتة في مراحل التعليم المختلفة. والغرض منها تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها والمساعدة على الفهم وزيادة السرعة في القراءة وتنمية القارىء لغوياً وثقافياً وفكرياً ومن أهدافها(١).

١- مساعدة المتعلم على كسب المعرفة اللغوية بأنواعها.

٢- تنمية مهارة الفهم لدى المتعلم بتعويده السرعة المناسبة مع الفهم والاستيعاب.

٣- تنمية خيال المتعلم.

---

(١) مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، ص ٢٨.

٤- حثه على دقة الملاحظة.

٥- تعويد المتعلم على التركيز لمدة زمنية محددة.

٦- تحقيق المتعة بالمقروء لدى المتعلم.

٧- مساعدته على الموازنة والنقد وإصدار الأحكام على النصوص المقروءة. (١)

مزاياها:

١- تعتبر الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة والاستمتاع الذي ينتهي إليه القارىء في تحصيل معارفه فيما بعد.

٢- اقتصادية في الوقت قياساً بالقراءة الجهرية.

٣- تشد انتباه المتعلمين وتحصر ذهنهم في المقروء والتمعن به بدقة.

٤- تساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه.

٥- تحرر المتعلم من أثقال النطق والتشكيل والإعراب وما يتبعه من تمثيل للمعنى.

إلا أن المأخذ عليها أنها لا تتيح للمتعلم الفرصة للتدريب على صحة القراءة وتمثيل المعنى وإجادة الالقاء، ولا تتيح للمعلم معرفة عيوب الأداء لدى المتعلمين والنطق.

العوامل المساعدة على الفهم والاستيعاب القرائي

لقد أشار العلماء إلى هذه العوامل ومنهم أندرسون الذي أجملها في ثلاثة عوامل هي:

١- المعرفة والإلمام بالمفردات اللغوية على اعتبار أنها الوحدات الصغرى، أي أن هناك علاقة بين الفهم التام ومعجم المتعلم اللغوي، فارتباط القدرة على الفهم والاستيعاب يتناسب طردياً مع زيادة ثروته من المفردات اللغوية.

٢- قدرة المتعلم على استخلاص الأفكار والاستنتاج من النص المقروء، لتتكون لديه الصورة العامة والكلية للنص.

٣- القدرة على فهم الفكرة العامة والرئيسة والأفكار الجزئية الفرعية والثانوية المستنبطة من النص المقروء، ومدى ترابطها في تكوين الإطار العام للنص.

وبعد عرض أنواع القراءة ومزاياها وعيوبها، فلا بد من الانتقال إلى أساليب تعليم القراءة وقد تعددت أساليب تعليم القراءة.

---

(١) حراحشة، (٢٠٠٧)، المهارات القرائية، ص ٩٠.

ومن هذه الأساليب أو الطرق ما يلي[١]:

أولاً: الطرق التركيبية (الجزئية) ويندرج تحتها ثلاث طرق فرعية تمارس في تعلم القراءة هي:

١- الطريقة الحرفية (الهجائية).

٢- الطريقة الصوتية.

٣- الطريقة المقطعية.

أ- الطريقة الحرفية (الهجائية).

يتعلم فيها المتعلم ألف، باء، تاء أي النظام الألفبائي ويتعلم قراءة الحرف إذا رآه مكتوباً، ويتعلم كتابته ويتعلم فيها أيضاً قراءة المقاطع والكلمات.

ومن مزاياها سهولتها على المتعلم، مألوفة. ولكن من عيوبها أن اسم الحرف لـه عـدة أصوات فمثلاً حرف (ع) اسمه "عين" فالانتقاد الموجه لهذه الطريقة أنها تسبب البطء في القراءة لدى المتعلم لأنه يرغب في القراءة حرفاً حرفاً بدلاً من القراءة الكلية للكلمة.

ب- الطريقة الصوتية

يعلم الحرف في الطريقة الصوتية على أنه صوتاً فمثلاً حرف (س) في الطريقة الصوتية يعلم على أنه (سَ) بينما في الطريقة الحرفية يعلّم على أن اسمه (سين) ويعلّم الحرف العربـي ضمن الحركات الآتية فمثلاً (تَ، تُ، تِ، تْ، تاَ، تٌ، تٍ، تَّ، تُّ، تّ، تّاَ، تٌّ، تّ) وهذا يعنـي أن كل حرف في اللغة العربية لهُ ثلاث عشرة حركة، والعربية لها ثمانية وعـشرين حرفـاً أي الناتج الإجمالي ثلاثمئة وأربعة وستون صوتاً. ومما يميز هذه الطريقة أنهـا تتنـاول الحـرف بصوته لا باسمه، ولكن ما يعيب هذه الطريقة أنها تعيق سرعة المـتعلم ولأنهـا تعـوده علـى التهجئة، فيتعلم اسم الحرف أو الصوت لا نطقه فالعين لفظ يشار به إلى اسم الحرف (ع)، لكـن نطق (ع) أمر مختلف.

ج- الطريقة المقطعية

بموجب هذه الطريقة يتعلم المتعلم المقاطع أولاً ثم يتعلم الكلمات ولكي يتمكن من تعلـم المقاطع يجب تعليمه حروف المد أولاً، وهي (أ ، و ، ي) ثم المقاطع مثل (دا ، دو، دي).

---

(١) الخولي، (٢٠٠٠)، أساليب تدريس اللغة العربية، ص ١٠٨.

ثانياً: الطرق الكلية (التحليلية) (١)

وتندرج تحت هذه الطرق طريقتان هما:

أ- طريقة الكلمة

يتعلم المتعلم الكلمة اولاً ثم ينتقل إلى تعلم الحروف التي تكونت منها هذه الكلمة، ولهـذه الطريقة أساس نفسي يدرك فيها المتعلم الكل أولاً ثم يبدأ بإدراك الأجزاء "وهذا يعني أن طريقة الكلمة تتماشى مع طبيعة الإدراك البشري" وتقوم هذه الطريقة على عرض الكلمة مـع صـورة مناسبة لها ويردد المعلم الكلمة مرات عدة، ويكرر الطلبة من بعده، ثم يعرض الكلمـة بـدون صورتها ويكلف الطلبة بقراءتها وبعد اتقان الطلبة لقراءة الكلمة يقوم المعلم بتحليلهـا وتفكيـك حروفها.

من مزايا هذه الطريقة:

١- أنها تساير الأساس النفسي لدى المتعلم في الإدراك البصري إذ تبدأ بالكل ثم الجزء.

٢- تُعوّد المتعلم السرعة في القراءة لأن المتعلم يدرك الكلمة وحدة واحدة فيقرأهـا كلمـة واحدة وليس حرفاً حرفاً.

٣- تمكّن الطالب من قراءة وحدات ذات معنى.

ومما يؤخذ على هذه الطريقة:

(١) قد تستولي الصورة على انتباه المتعلم بدلاً من الكلمة ذاتها.

(٢) تساعد المتعلم على التخمين أحياناً فيقرأ الكلمة تخمينـاً دون قراءتهـا قـراءة حقيقيـة صحيحة.

(٣) في حالة تشابه كتابة حروف الكلمات قد يشكل ذلك على المتعلم فلا يميز الفـرق بـين الكلمات مثل: مال ، قال، رجال، خال لأن رسمها العام متقارب.

(٤) احتمالية الضعف الإملائي واردة لدى المتعلم لأنها لا تلفت نظر الطالـب إلـى شـكل الحروف بصورة كافية.

---

(١) د. محمد الخولي، (٢٠٠٠)، أساليب تدريس اللغة العربية، ص ١١٠.

ب- طريقة الجملة [١]

من خلال هذه الطريقة يتعلم المتعلم جملة قصيرة تعرض على بطاقة من قبل المعلـم أو على اللوح، فيرددها ويردد المتعلمون من بعده، مثل كتب الولدُ، كتب الولد جيداً ومن ثم تجري مقارنة بين الجملتين فيتعرف الطالب على الكلمات المشتركة والكلمة غير المشتركة.

يقوم المتعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها أو الجملة إلى الكلمة إلى الحرف ومن هنا أطلق عليها اسم الطريقة الكلية أو التحليلية.

ومما يميز هذه الطريقة

(١) إدراك الكل ثم الجزء وتمكن المتعلم من إدراك وحدات كبيرة ذات معنى.

(٢) تساعد المتعلم على السرعة في القراءة.

ثالثاً: الطريقة المزدوجة (الجمعية التوفيقية) أو التوليفية، أو التركيبية التحليلية. [٢]

وهذه الطريقة تجمع مزايا الطرائق السابقة وحسناتها وتتجنب عيوبها.

ومن الأسس اللغوية التي ترتكز عليها هذه الطريقة ما يلي:

١- تقدم للمتعلمين وحدات كاملة ذات معنى فالكلمة هي الوحدة المعنوية.

٢- تقدم للمتعلم جملاً من واقعه وخبراته يسهل تعلمها.

٣- من الناحية الصوتية تمييز أصوات الحروف وربطها برموزها فهي في إحدى مراحـل تعلمها تعرف المتعلم بأسماء الحروف وأشكالها، وفي رأي الباحثة يتعرف المتعلم فـي المرحلة المبتدئة على أسماء الحروف في مرحلـة متـأخرة بعـد أن يتعـرف علـى الأصوات.

٤- التكرار والتدريب الكافي.

---

(١) الخولي، المصدر نفسه ص ١١٠.

(٢) حراحشة، المهارات القرائية، طرق تدريسها، ص ١١٠.

المبحث الرابع:

مهارة الكتابة

– تعرف الكتابة على أنها نشاط اتصالي وهي عملية يقوم بها المتعلم بتحويل الرموز من الشكل الشفوي إلى نصوص مدونة، فهي تركيب للرموز يهدف إلى توصيل ما يريد إلى القارئ مهما بعد عنه في المكان والزمان.

ويميز تشارلز بروجرز ورونالد لنسفور في كتابهما "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى" ثلاثة أنواع رئيسة للكتابة وهي الكتابة التعبيرية، والكتابة المعرفية، والكتابة الاقناعية، ومهارة الكتابة هي مهارة إنتاجية، وإفهامية بينما مهارة القراءة هي مهارة استقبالية تحليلية فهمية.

– والكتابة إحدى المهارات الأساسية الأربع في تعليم اللغات وهي من وسائل الاتصال التي تشترك فيها أكثر من حاسة، فاليد تخط، والعين تتابع والعقل ينظم ويراقب، ولهذا كانت الكتابة المهارة الأخيرة التي تعالج ضمن مهارات اللغة الأربع ألا وهي الاستماع، محادثة، والقراءة والكتابة [١].

– وتتصل الكتابة بفروع ثلاثة من فروع اللغة فهي إما أن تعني التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظاً وأسلوباً، وإما أن تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً، وإما تجويد هذه الأداة تجويداً خطياً، فالكتابة خط وإملاء وتركيب، فإذا أهمل أحد هذه الأركان غمض المعنى واستعجمت الرسالة، ولم يفهم الهدف منها. [٢]

وكون اللغة في حياة الإنسان لها وظيفتان أساسيتان هما: الاتصال، وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس، فمهارة الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين، أي إن التعبير الكتابي أحد وسائل الاتصال وهو ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في الوقت نفسه. [٣]

---

(١) الناقة، محمود (١٩٨٥)، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم.

(٢) التل، عاتكة أحمد، (١٩٨٩)، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، ص ٨.

(٣) الناقة، محمود (١٩٨٥)، برامج تعلم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، مصدر سابق.

أهمية الكتابة

تأتي أهمية الكتابة كونها أداة الربط بين الماضي والحاضر للأمم فهي ذاكرة التاريخ ووعاء للإنجاز الانساني في مجالات حياته، وأساس راسخ من أسس الحضارة الإنسانية. فتراث الأمم وإنجازاتها من علوم وحضارة، يظهر فيما كتبه أبناؤها قديماً وحديثاً من دراسات وكتب في جميع المجالات الفكرية والأدبية والعلمية.

وقد بين القرآن الكريم أهمية الكتابة في حياة الشعوب فكانت سورة العلق التي نزلت على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم "**اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم**"(١). والقلم كما ورد هو أداة الكتابة أقسم سبحانه وتعالى بالقلم والكتابة في سورة القلم "**والقلم وما يسطرون**"(٢). وكلمة يسطرون بمعنى ما يكتبون.

والمتعلم الأجنبي حين يتعلم اللغة في بلادها وبين أبنائها، يكون منشّداً لاستخدامها للاتصال بمن حوله منهم وللتعامل مع زملائه الذين لا يعرفون لغته، فيكون مجبراً على استخدام ما تعلمه منها قدر استطاعته، وبالتالي تنمو لديه مهارات اللغة من حديث وتعبير باللغة الثانية(٣).

الهدف من تعليم الكتابة العربية لمتعلميها من الناطقين بغيرها(٤):

- تمكين المتعلم من كتابة الحروف، وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصورته وتمكينه من كتابة الكلمات بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها. ومن ثم إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار بخط واضح مقروء سليم.
- اختيار الألفاظ المناسبة للفكرة المراد التعبير عنها، فعند تعليم الكتابة يجب التركيز على الناحية الوظيفية أكثر من الناحية الجمالية، حيث تؤدي الكتابة إلى تثبيت العبارات والكلمات.

---

(١) سورة العلق، آية ١ – ٤.

(٢) سورة القلم، آية ١ – ٢.

(٣) التل، عاتكة، (١٩٨٩)، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ١٠.

(٤) الحديدي، علي، (١٩٦٧)، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ص ٦٣.

مراحل تدريب الكتابة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها [(١)]

لكي يستطيع متعلم اللغة العربية من غير أهلها أن يكتب كتابة صحيحة سليمة يجب أن يمر بطريقة مقسمة إلى مراحل:

المرحلة الأولى: النسخ

يستهان بها غالباً وينظر إليها على أنها غير جديرة بالاهتمام من قبل المتعلمين الشباب. إلا أن الحاجة للنسخ المتقن لتحقيق المعرفة واضحة لا يمكن تجاهلها وقد يكون هناك تشابه بين اللغة القومية والأجنبية، لذلك فالنسخ المهتم به يساعد على منع تسرّب عادات اللغة القومية.

ومن المستحسن حث المتعلم دوماً على الاهتمام بوضع علامات الترقيم وأن يكرر ما يكتبه في نفسه ويردده أثناء عملية النسخ لأن ذلك يدربه على الحوار الأساسي ويساعده على الحفظ.

المرحلة الثانية: الإعادة دون الرجوع إلى الأصل

من المهم في هذه المرحلة تنوع الطرق ويتطلب نشاط الكتابة تنوعاً في الجمل من جانب المتعلم، ويكون التركيز على الدقة في الإعادة، ويعقب كل عمل يقوم به المتعلم التصحيح المباشر.

ومن الأمثلة على هذا النوع من التدريب

- قراءة بعض الجمل من المعلم على المتعلم من النص المقروء وتكليفه بتعبئة الفراغ.
- إعادة بعض الجمل التي نسخها على شكل املاء قصير دون الرجوع إلى الأصل.
- تكليفه بكتابة بعض الجمل التي يتذكرها من النص المقروء أو المنسوخ.
- تكليفه بكتابة الجملة المتعلمة كاستجابة لصورة يعرضها المعلم أو إجابة عن سؤال يطرحه المعلم. فهذا التدريب يتطلب الفهم الموضح للمعنى، وذاكرة للاستجابة المتعلمة، والقدرة على التمييز السمعي للأصوات والكتابة المتقنة.

(١) السيد، إبراهيم يوسف، (١٩٧٨)، تدريس التعبير للأجانب، السجل العلمي للندوة الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج٢، ص ١٨٤ عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.

المرحلة الثالثة: إعادة تركيب الأمثلة [١]

في هذه المرحلة يحتاج المتعلم إلى تهيئة مناسبة، ويكلف بإعادة تركيب مادة قد تمت دراستها شفوياً أو أخذت في درس القراءة، ويكون المعلم في هذه المرحلة متأكداً إلى حد ما أن المتعلم يستطيع أن يكتب بدقة ما كلف به، فيكتب المتعلم كتابة صحيحة.

ولمزيد من الدقة والنجاح تتبنى هذه التمارين شفوياً في الصف أولاً وتستبعد التمارين الغريبة الغير مستوعبة من قبل المتعلمين.

ومن هذه التمارين التي يمكن تدريب المتعلمين عليها مثلاً:

١- عمل تحويلات بالكلمات والجمل: مثل:

أ- حول الفاعل والفعل إلى الجمع أو العكس.

ب- حول المبتدأ إلى الجمع.

حول الجملة زمانياً بإضافة غداً، البارحة.

٢- تغيير وجه الصورة في النص المقروء مثل:

ذهبت إلى السينما، وأحببت الفيلم، والبطل كان ممتازاً إلى. ذهبت إلى السينما، ولم أحب الفيلم، والبطل كان مزعجاً.

٣- اختصار الجمل: باستبدال الضمائر والكلمات المفردة بالجموع.

٤- إكمال جمل المجموعة (أ) بما يناسبها من المجموعة (ب) وهذه التمارين يكون دورها إضافة إلى ضبط واتقان تركيب الجمل تثبيت ما تم تعليمه شفوياً.

---

(١) المصدر نفسه، ص ١٨٧.

منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية

يتكون المنهاج من ثلاثة مستويات متدرجة متكاملة، وانطلق في بنيته من منطلقين: موضوعياً ووظيفياً، أما الموضوعي فيمثل بنية النظام اللغوي بمستوياته المتعارف عليها، أما الوظيفي فيتناول مهارات الأداء اللغوي المعروفة. وكانت سمة هذا المنهاج الضبط التكاملي، وقد تأسس هذا المنهاج على رؤى تربوية ولسانية وثقافية كان الدكتور نهاد الموسى قد أشار إلى كثير مما ينطبق عليه في نقده للمنهاج السابق الذي كانت الجامعة الأردنية قد اعتمدت تدريسه قبل المنهاج الحالي موضوع الدراسة:

١- كان مطلوباً الإنطلاق من حقيقة هامة وهي أن الدارسين جميعاً من الراشدين الذين حددوا أهدافهم سلفاً، فتوجب على المادة أن تكون بأمثلتها وطرائقها ومضامينها تتوافق ومقاصد المتعلمين وأعمارهم، فعلى سبيل المثال الصوت أو مجموعة الأصوات، والحرف أو مجموعة الحروف في المستوى الأول تعلم من خلال ورودها في مواقف لغوية وظيفية تامة، فيتعلم المتعلم الأصوات وأشكال كتابتها من حيث هي أدوات تحصيل اللغة، وإلى جانبها يتعلم جزءاً من نظام العربية الصوتي والجملي والمعجمي من ناحية أخرى، ويتمكن من استعمالها في الحياة اليومية من ناحية ثالثة.

٢- التدرج في الصعوبة، فيكون البدء بالبسيط ثم المركب.

٣- التنويع في النصوص حيث يتضمن منهاج الكتاب الثاني نصوصاً إدارية وتجارية ورسمية ونصوصاً من التاريخ، ونصوصاً خاصة بالأردن باعتباره جزءاً من الوطن العربي له تاريخه وتراثه وأدبه.

٤- توزيع المادة التعليمية على المهارات اللغوية الأربع في ضوء غايات المتعلمين وحاجاتهم لتعلم اللغة العربية. (١)

طريقة التدريس المتبعة في مركز اللغات في الجامعة الأردنية

- إن الطريقة المتبناة هي الطريقة المباشرة أي تدريس العربية بالعربية دون الاعتماد على لغة وسيطة.

---

(١) الموسى، نهاد (١٩٩٧)، مشروع ائتلاف الكائن والممكن، حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٣٤، جامعة فيلادلفيا، ط١، تحرير غسان عبد الخالق، كلية الاداب، ١٩٩٨.

- التعلم من خلال الموقف الحي وذلك باغتنام الفرصة من قبل المعلم لتعليمهم مهارات التواصل مثل التحية والسؤال عن المهنة أو تحديد الاتجاهات ... إلخ.
- البدء بالتعلم باللغة المنطوقة وهو ما نادى به البنيويون على شكل نصوص وعبارات يقوم بقراءتها المتعلم، ويرددها المتعلمون وقد يستخدم آلة التسجيل في مختبر اللغة ثم ينتقل إلى اللغة المكتوبة حتى يكون المتعلم قد تمثل محتوى المادة اللغوية ومواقف استخدامها وقد تأكد من نطقها، وألف الأصوات الدالة عليها، ووضحت له صورة رسمها في الكتابة.

يكون تعلم المفردات ضمن سياقات لغوية طبيعية لها علاقة بالنص أو بموقف الحوار أو بصورة استعمالها مما يوافق المنهاج في أهدافه.

تتكىء مادة هذا المنهاج على اعتبار رئيس هام مفاده: أن تدريس اللغة العربية ينبغي أن يكون في سياق كلي حيوي سواء في التدريب أو في التمثيل. فيكون النص طال أم قصر هو المنطلق الأمثل والرئيس في تعليم العربية كلغة نابضة بالحياة. (١)

وهنا تطرح الباحثة سؤالين هما:

الأول: هل يساعد منهاج الجامعة الأردنية الحالي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على دمج مهارتي القراءة والكتابة؟

والثاني: هل تعطي التدريبات فرصة كافية للمتعلمين للتعبير كتابياً؟

للإجابة على هذين السؤالين تبيّن للباحثة أن الكتاب الأول يمهد لما بعده من المستويات التي تبنى عليه، وقد قسّم إلى ثلاثة أقسام؛ ففي القسم الأول يتزود المتعلم بمفردات لغوية بلغت مئتان وست وسبعون كلمة تنوعت تنوعاً كبيراً وتبعها تدريبات يردد فيها المتعلم المفردات لتثبيتها في ذهنه.

ومن أمثلة تدرج منهاج الكتاب الأول في تقديم التدريبات الكتابية هذا التدريب:

١. أعد كتابة الحرف المنقوط في الكلمات التالية:

---

(١) الموسى، (١٩٩٧)، مشروع الكائن والممكن، ص ٢٣٨.

سبعة، سائق، مهندس، مغسلة. [١]

وهذا في الدرس الأول مباشرة.

٢. اختر الشكل المناسب من (س) واملأ به الفراغ:

.... كين	ســ
خمــ .... ــة	ــســ
تونــ	س

وهذا ينطبق على جميع دروس القسم الأول من الكتاب فهو بطريقة أو بأخرى يحقق هدف الكتابة.

وفي القسم الثاني من مادة الكتاب الأول تركِّز التدريبات اللغوية على توظيف الحروف الهجائية في استخدام الكلمات والمقاطع حيث تحقق تدريبات القسم الثاني من الكتاب مهارة القراءة والفهم للكلمة ومعناها مع الاستعانة بالصور التوضيحية، حيث تناولت التدريبات مهارة القراءة والاستيعاب من خلال الاستماع لأصوات حروف الكلمات الصادرة عن المعلم مثل ضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها: قطة، شوكة، كوب، كوفية، سفينة، صحن.

فهذا الأسلوب هو بمثابة المساعد للمتعلم على قراءة الكلمات من خلال ما تكون لديه من مخزون لغوي من مفردات في القسم الأول ومثال آخر على توظيف معجمه اللغوي في تنمية مهارة القراءة لديه، مثلاً: تدريب بعنوان اقرأ:

ماء بارد، شاي أخضر، عصير برتقال

وهناك شكل آخر من التدريبات يساعد على مهارة القراءة:

---

(١) مجذوبة، أحمد وآخرون، (٢٠٠٦)، العربية للناطقين بغيرها المستوى الأول، الجامعة الأردنية، ص ٩.

ضع دائرة حول الكلمة المخالفة، مثل: أفعى، زرافة، طاولة، قطة

وفي القسم الثالث، ركزت التدريبات على الحروف وأصواتها الساكنة منها والمتحركة، فتناولت التدريبات الحركات الثلاث القصيرة والطويلة، والشدة باختلاف موقعها مــن الكلمــة، ووضحت مفهومها لدى المتعلم والتنوين بأشكاله الثلاثة، ومن ثم تدرجت التدريبات في إكــساب المتعلم الأساليب اللغوية ابتداء باستخدامات الفعل وأنواعه بمساعدة الرسومات التوضيحية، مثال ذلك:

- محمد يرسم
- محمد رسم
- ارسم
- سلمى تكتب
- سلمى كتبت
- اكتبي

ومن ثم التعريف والتنكير فتقديم ال (الشمسية) وال (القمرية) والتمييز بينهما في عدة تــدريبات. واهتمت تدريبات هذا القسم من الكتاب بقضايا التذكير والتأنيث وخاصـــة رســم تــاء التأنيــث بأشكالها المختلفة، وبالجمع بدون إعطاء مسميات لأنواع الجمع تخفيفاً على المتعلم وخاصة جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم، مثل:

أضف (ون) إلى كل كلمة مما يأتي ثم اقرأ:

مهندس: ....

معلم:..................

مذيع: ....

وتدريبات أخرى على جمع المؤنث السالم

احذف (ـــة)، (ة) ثم أضف (ات) إلى كل كلمة مما يأتي، ثم اقرأ:

موظفة: ....

معلمة:................

تلميذة: ....

إضافة إلى جمع التكسير بدون تسميته مثل (قلم، أقلام)، ومن ثم الانتقال إلـــى أســـماء الإشارة، حيث يكون التدريب بعنوان اقرأ: (هذا ولدٌ)، (هذا طالبٌ)، (هذه بنتٌ)...إلـــخ. مجمـــل التدريبات في القسم الثالث توظف مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلم حيث إنه يقرأ ويتـــدرب على الأساليب اللغوية، ومن ثم يطبق شفوياً وتحريرياً. فمعظم التـــدريبات المرافقـــة للأســـاليب اللغوية فيها قسم كبير من التدريبات الكتابية. ثم تقديم ضمائر المتكلم ثم المخاطب والغائب فـــي سياق جمل قصيرة مثل: هذا كتابي، هذا كتابك، هذا كتابكِ...الخ، ومن ثم إلحاقهـــا بتـــدريبات تطبيقية. يلي ذلك الانتقال إلى ياء النسبة والتدرب عليها قراءة وكتابـــة، مثـــل اقـــرأ: الأردن: أردني، أردنية، بريطانيا، (بريطاني، بريطانية). ثم تأتي تدريبات في استخدام حـــروف الجـــر (في، على، من، إلى) واختيار الحرف المناسب، وهذا عامل مساعد في فهم المعنى واســـتيعابه، وهو تثبيت مهارة القراءة لدى المتعلم بتمييز ما يقرأ وما يستخدم من كلمات لا يتم المعنـــى إلا بها.

وتناولت التدريبات أسلوب الاستفهام بجمل قصيرة اشتركت فيها أكثر من مهارة حيـــث يدور الحوار، فيكون هناك الاستماع والمحادثة وبعدئذٍ قراءة ما هو مكتوب ومن ثم كتابة الجمل المطلوب إتمامها من جانب المتعلم.

وفي نهاية القسم الثالث هناك تدريبات تهتم بتصريف الفعل من الفعل الماضي الثلاثي إلى اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر، حيث تزداد ثروة المتعلم اللغوية دون الإشارة إلى الوظيفة النحوية، مثل: كتب، مكتوب، كتابة. والتدرج بالمتعلم ليتمكن من استخدام المعجم في الوصول إلى جذر هذه المفردات.

ويُختم هذا الكتاب بنصين قصيرين تتدرج تحتهما عدة أسئلة مما يتسنى للمتعلم مناقشة هذه الأسئلة مع معلمه ويكتسب فيه مهارة المحادثة ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الاستماع بشكل يسير وسلس استناداً للأساس الذي بني عليه هذا الكتاب. وفي المحصلة فإن التدريبات التي احتواها الكتاب بمجملها تساعد بدرجة عالية على اكتساب مهارتي القراءة والكتابة في آن واحد، إضافة إلى زيادة الثروة اللغوية للمتعلم المبتدئ الذي ليس له عهد بتعلم العربية والتي يتوقع أن تصل به إلى خمسمئة وثمانٍ وأربعين كلمة.

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: (هل تعطي التدريبات فرصة كافية للمتعلمين للتعبير كتابياً؟).

رأت الباحثة أن الكتاب الثاني يغطي المساحة الأكبر للتعبير بالنسبة للمتعلم المبتدئ، فهو امتداد للكتاب الأول ويُنمي حصيلة المتعلم من (٥٤٨) مفردة إلى ألف مفردة. ويحتوي هذا الكتاب على خمسة عشر درساً تتناول موضوعات واقعية مهمة لحياة المتعلم اليومية وتعامله مع المجتمع.

تكوّن الجزء الأول من هذا الكتاب من سبعة دروس في فقرات قصيرة مكونة من أربعة أجزاء تكون في مجموعها أحداث الدرس وذلك لحداثة خبرة المتعلم باللغة، ويتبعها تدريبات متنوعة متكررة من حيث الأسلوب، تبدأ بأسئلة مقالية إجاباتها جمل قصيرة، ومن ثم إعادة ترتيب كلمات مبعثرة، وملء الفراغ بالكلمة المناسبة، وإكمال جمل قصيرة. وقد اشتملت تدريبات كل درس على تدريبات إملائية وتدريبات نحوية (وظيفية بمصطلحاتها). وهناك

نصوص قصيرة يتم تكليف المتعلم بقراءتها. كما يندرج في هذا القسم من الكتاب جزء كبير من مادة التعبير التي ترافقها صور توضيحية للمتعلم، حيث يكون نص التدريب كالآتي: عبّر عما تشاهده في الصور التالية.

مما يمكن الطالب من التعبير بأسلوبه الخاص وتوظيف المفردات التي عرفها وألفها بشكل يسير. وفي الجزء الثاني من الكتاب سار المؤلفون في تقديم التدريبات على مبدأ التدرج في الصعوبة، حيث قُدِّمت نصوص أطول، وتليها أسئلة الاستيعاب، وطالت الجمل قياساً بما سبق في الجزء الأول، وركزت التدريبات أكثر على القضايا الأسلوبية والنحوية بدون ذكر مصطلحات مما يساعد المتعلم على التعبير الحر، مع تنوع التعبير، مثل:

أعد ترتيب الجمل التالية ثم كوّن فقرة منها:

- وطلب إلى الطلاب
- قرأ محمد الدرس
- أن يفتحوا كتاب القراءة
- دخل المعلم غرفة الصف
- ثم قرأته سلمى مرة ثانية

ومن الأساليب التي أثْرَتْ التعبير في هذا الجزء من الكتاب تكليف المتعلمين بقراءة نص ما، ومن ثم مناقشته بالأسئلة التي تليه، فهذا إن دلّ على شيء فهو يدل على مدى إمكانية المتعلم التعبير عما يقرأه سواء أكان شفهياً أم كتابياً، وهذا يضاف إلى أشكال التعبير المختلفة التي احتوتها تدريبات الكتاب.

وخلاصة القول أن تدريب المتعلم على استخدام هذه الحصيلة من المفردات التي اكتسبها، وتدريبه على استخدام الأساليب اللغوية المختلفة، والقضايا النحوية المختلفة، وتدريبه

على قضايا إملائية مختلفة وأسلوب المحاورة والمشافهة التي هي قضايا مـن صـلب التعبيـر الشفهي يمكنه بالنهاية من التعبير الكتابي، شريطة أن يكون معلم هذه المادة مؤهلاً تدريسياً وليس فقط أكاديمياً.

والطابع الذي ساد هذين الكتابين الأول والثاني هو الانتقال من السهل إلى الصعب عملاً بمبدأ قليل من الكلمات وكثير من اللغة أي استخدام اللغة للفهم والكلام استعمالاً سياقياً من خلال كلمات قليلة مع التوسع تدريجياً في استعمالاتها، وعدم إرهاق المتعلمين بكلمـات كثيـرة غيـر مفهومة[١].

(١) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م) ، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ص٢١٢.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يعرض هذا الفصل الإجراءات التي قامت بها الباحثة وأسلوب البحث، وتحديد مجتمع الدراسة والعينة وأدوات الدراسة وطرق تحليلها وهي كالآتي:

أولاً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية وهم جميعهم من المتعلمين االكبار وحاصلون على شهادات علمية مختلفة المستويات أدناها الثانوية وهم من جنسياتٍ مختلفة منها: الأمريكية والإسبانية والألمانية والتركية والفرنسية والكورية والهندية واليابانية والجنوب أفريقية والروسية والرومانية والليتوانية والأسترالية.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من خمسين طالباً وطالبة من الملتحقين ببرنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، تحديداً في المعهد الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية.

ثالثاً: أداتا الدراسة

أولاً: اختبار الأداء في القراءة الجهرية

هدف الاختبار: قياس مستوى الأداء في القراءة الجهرية لطلبة المستوى المبتدئ للغة العربية من الناطقين بغيرها، بعد الاطّلاع على كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى المبتدئ في الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت وجامعة الزرقاء الأهلية. وبعد مراجعى الأدب التربوي في هذا المجال تم تحديد مجالات القراءة بالمهارات الصوتية حيث روعي في اختبار المفردات والجمل أن تكون مألوفة لدى المتعلم. ومن المهارات التي تخللها الاختبار قراءة نص قصير قراءة جهرية معبرة للمعنى. وقد اشتمل الاختبار على ستة فقرات كل فقرة تقيس مهارة من المهارات الصوتية ملحق رقم (١) وقد كانت مدة الاختبار ستون دقيقة حيث تم اختبار كل طالب لوحده والجدول رقم (١) يبيّن تقسيم المهارات القرائية على أسئلة الاختبار.

جدول رقم (١)

توزيع مهارات القراءة على أسئلة الاختبار (القراءة الجهرية)*

رقم متسلسل	المهارات	رقم السؤال في الاختبار
١	نطق حروف المد.	١
٢	نطق الحروف وأصواتها في كلمات.	٢
٣	التمييز بين الأصوات المتجاورة.	٣
٤	نطق أصوات محددة في جمل	٤
٥	سرعة المتعلم في التعرف على الرمز المكتوب.	أ (من سؤال ٥)
٦	صحة نطق الحروف وأصواتها من خلال نص مقروء.	ب (من سؤال ٥)

ثانياً: اختبار الكتابة

بما أن الغرض من هذا الاختبار رصد الأخطاء الكتابية الشائعة بين طلبة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول رأت الباحثة أن تصمم اختباراً يشمل المهارات الكتابية المتعددة حيث قامت بتصميم اختبار لهذا الغرض وقد تكون من عشر فقرات رئيسية ملحق رقم (٣) وكانت مدته خمسون دقيقة (حصة صفية) وتم حساب العلامة الكاملة للاختبار من خمسين.

إجراءات بناء أداتي الدراسة

١. الإطلاع على دراسات سابقة اهتمت بهذا المجال مثل: (رشدي طعيمة ٢٠٠٤)، (محمود اسماعيل صيني ١٩٧٨)، (فتحي يونس، محمد الشيخ ٢٠٠٣)، (عاتكة التل ١٩٨٩).

٢. الإطلاع على بعض المناهج المقررة لتعليم العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ والاستفادة منها بجانب مقرر الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت وجامعة الزرقاء الأهلية ومعهد الخرطوم الدولي للغة والعلوم الكتاب الأول منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية، كتاب التلميذ لمحمود صيني في جامعة الرياض.

* ملحق رقم (١).

٣. التفاعل بحضور صفوف بعض المدرسين في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية للإفادة من خبراتهم.
٤. الخبرة الشخصية في هذا المجال كوني مارست العملية التربوية في مجال تعليم العربية لأبنائها مدة ثلاث وعشرين سنة.
٥. استخدام التراكيب السهلة ومراعاة أن تكون المفردات قصيرة فيها.
٦. استخدام المفردات والتراكيب الموجودة في منهج الطلبة (الكتاب الأول) المقرر.

صدق أداتي الدراسة

أولاً: اختبار القراءة

بما أن الغرض من هذه الدراسة التعرف إلى مهارة المتعلم في نطق وقراءة الحروف بأصواتها من خلال كلمات وجمل قامت الباحثة بعرض النسخة الأولى من الاختبار في المهارات الصوتية على خمسة من الزملاء التربويين في الجامعة الأردنية وممن يدرسون هذه المهارات في المستوى الأول إضافة إلى الأستاذة المشرفة وبعد أخذ ملاحظاتهم تم تعديل الاختبار إلى الصورة النهائية.

ثانياً: اختبار الكتابة

تم عرض فقرات الاختبار في مهارة الكتابة على مجموعة من الأساتذة الخبراء في المعهد الدولي لتعليم العربية في الجامعة الأردنية حيث تم استشارتهم في النسخة الأولية وتم أخذ ملاحظاتهم وبناء عليها تم تعديل الاختبار إلى أن خرج بصورته النهائية.

ثبات أداتا الدراسة

لغرض التأكد من موضوعية أداتي الدراسة ودقتها في الوقوف على المشكلات الصوتية في القراءة الجهرية والكشف عن الأخطاء الكتابية وتحديد أنماطها اعتمدت على أسلوب الاتفاق بين الباحثة ونفسها وأن تتوصل إلى النتائج نفسها في المرة الثانية التي توصلت إليها في المرة الأولى، والاتفاق بين الباحثة وزميلين آخرين يتوصلان إلى النتائج نفسها يعمل كل واحد بعيداً عن الآخر في فحص عينة الثبات. وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بتدريب زميلين على أسلوب الفحص ونماذجه في المعهد الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها وتم الاستعانة بهما وذلك

برصد المشكلات النطقية في القراءة الجهرية على العينة العشوائية المكونة من أربعة طلاب حيث قام كل منهم بحساب تكرارات الأخطاء في القراءة ونطق الأصوات ونسبها.

وقد قامت الباحثة بتكليف اثنين من مدرسي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها بتحليل الأخطاء الكتابية لدى عينة عشوائية مكونة من (٢٥) طالباً حيث قام كل منهم بحساب تكرارات الأخطاء الكتابية ونسبها المئوية ثم جرى حساب نسبة الاتفاق فكان متوسط نسبة الاتفاق بين الباحثة ونفسها (٩٢%) ومتوسط الاتفاق بين الباحثة والمحلل الثاني (٩٤%) ومتوسط الاتفاق بين الباحثة والمحلل الثالث بلغت (٩٣%) وقد تم تطبيق معادلة جي كوبر لتحديد نسبة الاتفاق المئوي لتحديد ثبات أداة الدراسة وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

أسلوب التصحيح

أولاً: اختبار القراءة

كان التركيز في هذا الاختبار على صحة نطق الحروف منفردة ومن خلال كلمات ونطق الأصوات المتجاوة والتركيز على الأصوات المحددة في النص النهائي وكانت طريقة رصد الأخطاء بوضع إشارة (✓) على صحة نطق الحروف وإشارة (X) على عدمها، ومن ثم جمع الإجابات الخاطئة لعدد الطلاب لكل مهارة من المهارات الصوتية الستة الواردة في الاختبار وتحسب نسبهم من العدد الكلي للطلبة ملحق رقم (١) يوضح أسلوب تفريغ الاجابات على استمارة تقدير نطق وقراءة الطالب.

ثانياً: اختبار الكتابة

قامت الباحثة بتصحيح أوراق الأختبار بعد أن قامت الأستاذة المشرفة بتصحيح بعض الأوراق أمام الباحثة، وبعدها قامت الباحثة بتصحيح الأوراق على نفس الطريقة وذلك بتحديد جميع الأخطاء في كل ورقة وكتابتها بجميع أنواعها وتكراراتها على بطاقة خاصة لكل ورقة، وبعد ذلك قامت بتصنيف هذه الأخطاء إلى أخطاء صوتية إملائية دلالية وأخطاء اخرى ...إلخ. أخذة بعين الاعتبار التصنيفات الفرعية لكل نوع من أنواع الأخطاء المذكورة ثم قامت بجمع كل الأخطاء الكتابية وأعطت تكراراً لكل خطأ من أنماط الأخطاء الكتابية كالآتي:

١- إعطاء كل نمط كتب خطأ تكراراً واحداً.

٢- إذا ظهر في الكلمة الواحدة أكثر من نمط للخطأ يعطى كل نمط تكراراً واحداً.

٣- إذا تكرر نمط الخطأ فلا يحسب.

وقد تم تفريغ النتائج باستمارة تم إعدادها لهذا الغرض والجدول رقم (٢) يوضح نموذجاً من أنماط تحليل الأخطاء الكتابية.

جدول رقم (٢)

أنماط الأخطاء الكتابية لدى المستوى الأول من طلبة العربية الناطقين بغيرها

نوع الخطأ	الخطأ	الصواب
الأخطاء الإملائية		
الأصوات		
إطالة صائت قصير	أصديقائه	أصدقائه
	العاقبة	العقبة
	احتاجنا	احتجنا
تقصير صائت طويل	الدكن	الدكان
	حدث سيارة	حادث سيارة
	الشهر المضي	الشهر الماضي
الصوامت		
إبدال صامت بآخر	اسنا	إثنا
	علاكت	علاقة
	مشغورة	مشغولة
حذف صامت من الكلمة	هو كلم العربية	هو يتكلم العربية
	هذه للغة	هذه اللغة
الخطأ في كتابة همزة القطع وإهمالها	يبدء	يبدأ
	ساعق	سائق
	لمي	لأمي
الأخطاء التركيبية		
التعريف والتنكير		
تنكير ما يقتضي السياق تعريفه	استمتع في حياة أردن	استمتع في الحياة في الأردن
	في مركز لغات	في مركز اللغات

زيادة الــ التعريف حيث لا يقتضي السياق كتابتها	اليوم الجمي	اليوم جمي
	اللغة العربية الأصعب	اللغة العربية صعبة
التذكير والتأنيث		
تأنيث الفعل والسياق يقتضي التذكير	كنت عندي	كان عندي
وصف المؤنث بالمذكر	العقبة ممتع	العقبة ممتعة
عدم مطابقة الصفة للموصوف	المعلمون جيدان	المعلمون جيدون
إهمال تأء التأنيث	الملعب كبيرة	الملعب كبير
	الدراسة صعب	الدراسة صعبة
حروف المعاني		
زيادة حرف جر لا يقتضي السياق ذكره	أدرس في اللغة العربية	أدرس اللغة العربية
الخلط في استخدام حروف الجر	كم يوم ذهبت في مركز اللغات	كم يوماً تذهب إلى مركز اللغات
أخطاء معجمية	البهر	البحر
	معم	نعم
	خاب	غاب
أخطاء نحوية		
حذف نون المضارع من الفعل	عندما التسوق	عندما نتسوق
زيادة النون في الفعل الماضي	سافرون إلى أفريقيا	سافروا إلى أفريقيا
	زوجتي ستبدأين	زوجتي ستبدأ
إفراد ما يقتضي السياق جمعه	درست طفل بمدرسة	درست أطفال في مدرسة
إفراد ما يقتضي السياق تثنيته	أختي وأخي طبيب	أختي وأخي طبيبان

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول في الدراسة

(الأخطاء القرائية)

الفصل الثالث

إجابة السؤال الأول في الدراسة مهارة رقم (١) وهي معرفة مهارة المتعلم على نطق حـــروف المد نطقاً سليماً صحيحاً، والتمييز بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة.

جدول رقم (٣)

النسبة المئوية للمتعلمين الذين عجزوا عن نطق حروف المد نطقاً صحيحاً

عدد المتعلمين (٥٠)

رقم متسلسل	الكلمات	عدد المتعلمين		ملاحظات
		العدد	النسبة	
١	البترا	١٤	٢٨%	النطق حركة قصيرة
٢	المعالم	١٥	٣٠%	النطق حركة قصيرة
٣	البارزة	١٣	٢٦%	النطق حركة قصيرة
٤	محفورة	٥	١٠%	النطق حركة قصيرة
٥	زائروها	٨	١٦%	النطق حركة قصيرة
٦	القارئون	٩	١٨%	النطق حركة قصيرة
٧	الجديدة	٩	١٨%	النطق حركة قصيرة
٨	العجيبة	٨	١٦%	النطق حركة قصيرة
٩	المدينة	١٢	٢٤%	النطق حركة قصيرة
١٠	القادمين	١٠	٢٠%	النطق حركة قصيرة

فقد اشتمل هذا السؤال على الحركات الطويلة الثلاث الألــف مثــل (البتــرا، المعــالم، البارزة) والواو (محظورة، زائروها، القارئون)، والياء (فــي العجيبــة، المدينــة، القــادمين). والملاحظ هنا تفاوت النسب بين (١٠%–١٨%) في نطق حرف المد الواو، بينما تتماثل النسب في نطق الحرف الألف تقريباً حيث بلغت من (٢٦% – ٣٠%) وتتفاوت النسب في نطق حرف المد الياء (١٦% – ٢٠%) وهذا التفاوت في نطق المتعلمين لحروف المد يدل على العلاقة بين خلفياتهم اللغوية وهذه الظاهرة اللغوية.

المهارة الثانية في السؤال الأول والتي تقيس مهارة المتعلمين على نطق الحروف وأصواتها وقد وردت في كلمات، والجدول رقم (٣) يعرض لنا نسب المتعلمين الذين عجزوا عن نطــق هــذه الحروف بأصواتها.

جدول رقم (٤)

النسبة المئوية للمتعلمين الذين عجزا عن نطق هذه الحروف وقد وردت في كلمات

عدد المتعلمين (٥٠)

رقم متسلسل	الحروف	عدد المتعلمين	النسبة
١	ت	٥	%١٠
٢	ع	٢٠	%٤٠
٣	ح	٣٥	%٧٠
٤	س	٣٧	%٧٤
٥	د	٣٥	%٧٠
٦	ز	٢٧	%٥٤
٧	ص	٤٥	%٨٠
٨	ق	٢٥	%٥٠
٩	ط	٤٩	%٩٨
١٠	الهمزة	٤٩	%٩٨

من خلال هذه الدراسة تبيّن أن من السهل على المتعلم نطق الحرف منفرداً ولكن يشكل عليه تعلمه عند وروده مع غيره من الحروف في كلمات وفيما يلي عرض للطريقة التي نطــق بها المتعلمون الحروف في كلمات:

١) التاء في كلمة "تقع" ينطقها بعضهم طاء وبعضهم دال.
٢) العين في "بعد" ينطقها بعضهم همزة وبعضهم هاء.
٣) الحاء في "محفورة" ينطقها بعضهم خاء وبعضهم هاء.
٤) السين في "نسبة" ينطقها أغلب المتعلمين صاداً.
٥) الدال في "دول" ينطقها أغلب المتعلمين ضاد.
٦) الزاي في " زائروها" ينطقها أغلب المتعلمين ظاء.
٧) الصاد في "الصخور" ينطقها بعضهم سيناً.

٨) القاف في "القادمين" ينطقها أغلبهم كاف.

٩) الطاء في "الأنباط" ينطقها الغالبية منهم تاء.

١٠) الهمزة في "عجائب" ينطقها بعضهم ياء.

ومن الملاحظ هنا أنّ الأخطاء الشائعة في نطق الحروف وأصواتها بلغت عشرة حروف ومن الحروف التي يخطىء المتعلمون في نطقها عند ورودها في كلمات: ثمانية هي التاء والحاء والذال والسين والضاد والطاء والظاء والعين والصاد.

وقد يعود خطأ المتعلم في نطق الحرف أو الصوت في كلمة مع حروف أخرى إلى عجزه عن الإدراك البصري السليم للكلمة المقروءة وتعرف حروفها، إضافة إلى تأثر الكلمة بسياق الجملة التي ترد فيها.

المهارة الثالثة في السؤال الأول للدراسة وهي معرفة مهارة المتعلمين على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمتجاورة في أصواتها والجدول رقم "٤" يوضح نسبة الذين عجزوا عن التمييز بين الحروف وأصواتها المتشابهة والمتجاورة.

جدول رقم (٥)

النسبة المئوية للمتعلمين الذين عجزوا عن التميز بين الحروف المتشابهة والمتجاورة

عدد المتعلمين (٥٠) متعلماً

الرقم المتسلسل	الكلمات	عدد المتعلمين		ملاحظات
		العدد	النسبة	
١	يتعلم– يتألم	٢٠	%٤٠	الخلط في اللفظ بين الهمزة والعين
٢	صار– سار	١٥	%٣٠	ترقيق الصاد وتفخيم السين.
٣	مضى– مدى	٢٥	%٥٠	ترقيق الضاد وتفخيم الدال.
٤	حزين– هزيل	٢٢	%٤٤	الخلط بين الصوتين الحاء والهاء.
٥	ترك– طرق	٢١	%٤٢	تفخيم التاء (طاء) وترقيق الطاء (تاء)
٦	نَذر– نظر	٢٠	%٤٠	قلب الذال (ظاء) وقلب الظاء (ذال)
٧	مَلّ– كلّ	١٨	%٣٦	
٨	شرع– صرع	١٥	%٣٠	
٩	عالي– غالي	١٧	%٣٤	
١٠	حامد– جامد	١٤	%٢٨	

وقد اشتمل هذا السؤال على الوحدات الصوتية المتشابهة في كلمات محددة لقياس مدى تمييز المتعلمين من الناطقين بغير العربية للحرف وصوته بين غيره من الأصوات العربية منه لفظاً من حيث الترقيق والتفخيم.

وهنا يتضح معيار الصواب والخطأ عندما يقرأ المتعلم كلمة (يتعلم) على أنها يتألم وهذا دليل واضح على عجزه عن التمييز بين الحرفين العين والهمزة كونهما صوتين متقاربين مميزين.

وبالنظر لهذا الجدول وهذه النسب نجد أن النسب كانت مرتفعة للذين عجزوا عن التمييز بين الوحدات الصوتية الآتية:

١) الدال والضاد وقد كانت نسبة العجز في التمييز بينها ٥٠%.

٢) الذال والظاء وقد كانت نسبة العجز في التمييز بينها ٤٠%

٣) الحاء والهاء وقد كانت نسبة العجز في التمييز بينها ٤٤%.

٤) السين والصاد وقد كانت نسبة العجز في التمييز بينها ٣٠%.

المهارة الرابعة في السؤال الأول من الدراسة وتهدف إلى التعرف على مدى مهارة المتعلمين في نطق الحروف من مخارجها الصحيحة وقد وردت في جمل، والجدول رقم (٦) يبين نسبة المتعلمين الذين عجزوا عن نطقها وقد حددت هذه الحروف في الجمل.

جدول رقم (٦)

النسبة المئوية للذين عجزوا عن نطق الحروف من مخارجها الصحيحة – في جمل

عدد المتعلمين (٥٠)

الرقم المتسلسل	الجملة	الحروف وأصواتها					
		الأول			الثاني		
		الصوت	العدد	%	الصوت	العدد	%
١	تقع البترا على بعد ٢٦٢ كيلو متراً من عمان.	ع	١٢	٢٤%	ك	٨	١٦%
٢	وهي واحدة من أهم المواقع السياحية في الأردن.	هـ	١٠	٢٠%	س	٩	١٨%
٣	وهي مدينة محفورة في الصخور.	د	١٥	٣٠%	ص	١٢	٢٤%
٤	والبترا إحدى عجائب الدنيا السبع الجديدة.	ت	١٣	٢٦%	ح	١٦	٣٢%
٥	وهي شاهد على الحضارة العربية القديمة.	ق	٥	١٠%	ض	٤٠	٨٠%

والمقصود من هذا السؤال معرفة قدرة المتعلم على نطق الحروف وأصواتها والتمييز بينها أثناء قراءته للجمل ونلاحظ من هذا الجدول والنتائج الموضحة نقاط هامة منها:

أن حرف القاف من أقل الحروف التي تسبب مشكلة لدى المتعلم أثناء وروده في جملة.

المهارة الخامسة في السؤال الأول من الدراسة وتقيس مهارة محددة من خـــلال قــراءة نـــص متكامل قراءة جهرية، وجاءت نتائجه كالآتي:
وتقيس هذه المهارة سرعة التعرف على الرمز المكتوب وقراءته قراءة صحيحة بـــدون تـــردد والجدول رقم (٦) يبين النسب المئوية لأداء المتعلمين في القـــراءة الجهريـــة. وأن الـــصوتين (ض،ظ) لهما أعلى نسبة في الجدول.

جدول رقم (٧)

النسبة المئوية للمتعلمين حسب مستوى أدائهم في القراءة الجهرية

عدد المتعلمين (٥٠)

رقم تسلسل	مستوى الأداء	عدد المتعلمين		ملاحظات
		العدد	النسبة	
١	كان يقرأ دون تردد.	١٤	%٢٨	
٢	يستغرق وقتاً في نطق الكلمات.	٢٠	%٤٠	يستغرق دقيقتان من الوقت
٣	بطيء جداً في القراءة.	١٦	%٣٢	

ومن الواضح في هذا الجدول أن العدد الأكبر من المتعلمين يحتاجون إلى وقتٍ طويـــلٍ في معرفة الرموز المكتوبة والكلمات وقراءتها.

المهارة السادسة وتهدف إلى قياس قدرة المتعلم على نطق مخارج الحروف وأصواتها الصحيحة من خلال قراءة الكلمات الواردة في نص متكامل وتحديد أرقام الكلمات التي استوقفته.

جدول رقم (٨)

النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن نطق الحروف وأصواتها في نص متكامل.

رقم متسلسل	الحروف أصواتها	عدد المتعلمين		ملاحظات
		العدد	النسبة	
١	التاء في البتراء	٣٢	٦٤%	نطقها طاء
٢	الكاف في كيلو	١٥	٣٠%	نطقها قاف
٣	الحاء في واحدة	٣١	٦٢%	نطقها خاء أو هاء
٤	القاف في المواقع	٢٠	٤٠%	نطقها مرققة كاف
٥	السين في السياحية	٣٠	٦٠%	نطقها صاد
٦	الزاي في يزورها	٢٥	٥٠%	نطقها ظاء
٧	الدال في دول	٢٩٠	٥٨%	نطقها ضاد

ويتضح من هذا الجدول أن أكثر الأصوات صعوبة لدى متعلم العربية من الناطقين بغيرها هو حرف التاء حيث يلفظ (طاء) في أكثر من موقع، حرف الحاء يأتي في المرتبة الثانية بعد التاء، عند وروده في نص ما، حيث يخلط المتعلمون بينه وبين الهاء أو الخاء.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني في الدراسة

(الأخطاء الكتابية)

ثانياً: نتائج السؤال الثاني*

بعد تصحيح أوراق اختبار القراءة والكتابة ورصد الأخطاء وتصنيفها. تبيّن أن أكثر الأخطاء إملائية وتركيبية ودلالية.

ويشمل هذا الفصل تحليلاً لأنواع الأخطاء الكتابية مقسم إلى ثلاثة أقسام كل منها يوضح نتائج نوع من أنواع الأخطاء الكتابية والأكثر شيوعاً بين طلبة المستوى المبتدىء.

أولاً: النتائج المتعلقة بأنماط الأخطاء الإملائية ونسبها.

جدول رقم (٩)

أنماط الأخطاء الإملائية وتكرارها ونسبها

٢٤١= ٥١،٩٣%

الرقم	نمط الخطأ الإملائي	التكرار	النسبة%
١	إهمال همزة القطع باختلاف مكانها في الكلمة	١١٣	٤٦,٨٨
٢	الصوائت بنوعيها قصير وطويل	١٠٠	٤١,٤٩
٣	حذف أو زيادة حرف أو حرفين	٨١	٣٣,٦٠
٤	الصوامت	٧٩	٣٢,٧٨
٥	الخلط في كتابة تاء التأنيث مفتوحة أو مربوطة أو إهمالها	٧٠	٢٩,٠٤

جدول رقم (١٠)

أنماط الأخطاء التركيبية وتكرارها ونسبها المئوية

(١٧٥)= ٣٧,٧١%

الرقم	نمط الخطأ التركيبي	التكرار	النسبة%
.١	التعريف والتنكير	٥٥	٣١,٤٢%
.٢	التذكير والتأنيث	٣٣	١٨,٨٥%
.٣	الإفراد والتثنية والجمع	٢٥	١٤,٢٨%
.٤	ترتيب المفردات داخل الجملة	٢٣	١٣,١٤%
.٥	الخلط أو الحذف أو الزيادة أو إبدال في حروف المعاني	١٩	١١,٤٢%
.٦	أدوات الربط	٢٠	١٠,٨٥%

* ملحق رقم (٢) وفي هذا الاختبار تم دمج مهارتي القراءة والكتابة معاً حيث يقيس الاختبار مهارة المتعلم في قراءة الكلمة أو الجملة ويعبر كتابياً عما هو مطلوباً منه.

جدول رقم (١١)

أنماط الأخطاء الدلالية وتكرارها ونسبها المئوية

(٤٨) -١٠,٣٤%

الرقم	الأخطاء الدلالية	التكرار	النسبة%
١.	حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق	٢٨	٥٨,٣٣%
٢.	زيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق	٢٠	٤١,٦٦

وفيما يلي عرضٌ لأنماط الأخطاء الكتابية.

أولاً: الأخطاء الإملائية

أبرز جدول (٨، ٩، ١٠) طبيعة الأخطاء الكتابية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها والتي بلغت في مجموعها ٤٦٤ خطأ، ويوضح الجدول رقم ٨ أن أكثر الأخطاء الكتابية التي يقع فيها المتعلمون هي الأخطاء الإملائية حيث بلغت (٢٤١) بنسبة قدرها (٥١,٩٣%) من مجموع الأخطاء الكتابية: ورتبت الأخطاء الإملائية في الجدول رقم ٨ تنازلياً حسب تكراراتها وأكثرها تكرار: إهمال همزة القطع حيث بلغت تكراراتها (١١٣) أي بنسبة (٤٦,٨٨%) من مجموع الأخطاء الإملائية، ومن أمثلتها: (انا أدرس- أنا أدرس) (اين-أين)، (ان اتكلم)، (أن أتكلم).

واحتلت أخطاء الصوائت المرتبة الثانية وهي: (تقصير صائت طويل أو إطالة صوت قصير) حيث بلغ عددها (١٠٠) خطأ، ونسبتها (٤١,٤٩) من مجموع الأخطاء الإملائية ومن أمثلتها إطالة صوت قصير (المحاضرتي- المحاضرة)، (دانانير ، دنانير)، (الجاميعية- الجامعة). ومن أمثلة تقصير صوت طويل (استرليا، استراليا)، (الجاميعة، الجامعة)، (اسبني، اسباني)، (رسية، روسية).

أما الحذف والزيادة في الحروف أو المقاطع فقد احتل المرتبة الثالثة في الأخطاء الإملائية حيث بلغت ٨١ خطأ من مجموع الأخطاء الإملائية بنسبة ٣٣,٦٠% ومن هذه الأخطاء: (لاكن- لكن)، (الحد، الأحد) (اللغات العربية- اللغة العربية)، (انجلزية، انجليزية)أما ال التعريف فقد كانت الأخطاء فيها نوعين:

إهمالها حين يلزم كتابتها مثل: (ادراسة) بدل الدراسة، (با مركز لغات) بدل مركز اللغات، (تاريخ أردن) بدل تاريخ الأردن.

كتابتها حين لا تلزم فقد احتلت المرتبة الرابعة ومثال ذلك: (من المدينة فيلادلفيا- من مدينة فيلادلفيا)، (كوريا جنوبية- كورية الجنوبية).

أما أخطاء الصوامت فقد كانت في المرتبة الخامسة من مجموعة الأخطاء الإملائية بلغ عددها (٧٩) وكانت نسبتها (٢٤,٨%) ومن الأمثلة على هذا النوع من الأخطاء (خلس، خلص)، (سورة، صورة)، (لِنا، لأنا)، (الأدباء، الأربعاء).

أما الأخطاء في كتابة تاء التانيث فقد كانت في المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء الإملائية وكان عددها (٧٠) وكانت نسبتها (٢١,٤%) من مجموع الأخطاء الإملائية، ومن أمثلة هذا النوع من الأخطاء: (اللغة اليباني- اللغة اليابانية)، (صعب- صعبة)، (اللغة- اللغة) (الحيات، الحياة).

ومن اللافت للنظر في هذه الدراسة، أن رسم الحروف لدى غالبية العينة من طلبة العربية للناطقين بغيرها كان رسماً صحيحاً لأبعد الحدود. وهذا الإتقان على عكس ما هو شائع ويروّج له ألا وهو صعوبة رسم الحرف العربي من قبل الناطقين بغير العربية.

ثانياً: الأخطاء التركيبية

ومن خلال النتائج في جدول رقم "٩" نجد أن الأخطاء التركيبية قد احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الكتابية وخصت الدراسة الأخطاء الأكثر شيوعاً بين المتعلمين وقد بلغت "٨" أنماط وقد بلغ عددها (١٧٥) خطأ من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة (٣٧,٧١%).

ومن أكثر الأخطاء التركيبية التي وقع فيها المتعلمون من الناطقين بغير العربية الأخطاء النحوية وقد رتبت تنازلياً كالآتي:

* أخطاء التعريف والتنكير وبلغت عددها (١٥٥) خطأ بنسبة (٣١,٤٢) من الأخطاء التركيبية وأمثلة ذلك من الدراسة (من كورية جنوبية – من كورية الجنوبية)، (العربية وإسلام- العربية والاسلام)، (في كرة قدم- في كرة القدم)، (تذهب إلى جامعة- تذهب إلى الجامعة)، (ادراسة – الدراسة)، (بامركز – بالمركز).

وتأتي أخطاء التذكير والتأنيث في المرتبة الثانية، بعد أخطاء التعريف والتنكير وكانت ٣٣ خطأ بنسبة ١٨,٨٥% من مجموع الأخطاء التركيبية مثل: (الأشخاص العربية- الأشخاص

العرب)، (اللغة ممتع- اللغة ممتعة) (الملعب كبيرة- الملعب كبير)، (الدراسة صعب- الدراسة صعبة).

* أما الأخطاء التي جاءت في المرتبة الثالثة فكانت أخطاء الإفراد والتثنية والجمع، وقد بلغت (٢٥) خطأ بنسبة (١٤,٢٨%) من مجموع الأخطاء الكتابية التركيبية ومن أمثلتها (كم أيام- كم يوماً)، (قلمون- أقلام)، (أنا ندرس- أنا أدرس)، (كتبوا الطلاب جملة- كتب الطلاب جملة).

* وتأتي أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة في المرتبة الرابعة من الأخطاء الكتابية التركيبية وكان عددها (٢٠) خطأ بنسبة (١١,٤٢%) مثل: (كم اليوم تذهب في المركز اللغة- كم يوماً تذهب إلى مركز اللغات).

وتأتي في المرتبة الخامسة أخطاء استخدام حروف المعاني من حذف أو إبدال أو زيادة حيث بلغت ٢٠ خطأ بنسبة ١١,٤٢% وأمثلة ذلك: هل أنا أقضي وقتي (أين تقضي وقتك؟) كم يوم ذهبت في مركز اللغات (إلى مركز اللغات) نعم أدرس إلى الجامعة (أدرس في الجامعة) أدرس في اللغة العربية (أدرس اللغة العربية).

(تلميذي تعلم كثيراً عن تاريخ – التلميذ يتعلم كثيراً عن التاريخ)، (هل أنا معظم وقتي في المكتبة. أين تقضي معظم وقتك)، (أنا من المدينة فيلاديلفية في أمريكي- أنا من مدينة فيلادلفيا في أمريكا)، ومن ثم جاءت أخطاء استخدام أدوات الربط وحروف الجر في المرتبة السادسة والأخيرة من الأخطاء التركيبية والسمة الغالبة الخطأ في استخدام حروف الجر زيادة أو نقصان في تركيب الجملة مثل (أدرس في اللغة العربية – أدرس اللغة العربية).

ثالثاً: الأخطاء الدلالية

ومن الواضح من الجدول رقم ١٠ أن الأخطاء الدلالية أقل الأخطاء شيوعاً بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها حيث بلغ عدد هذه الأخطاء ٤٨ خطأ بنسبة (١٠,٣٤%) من مجموع الأخطاء الكتابية وأهمها أخطاء حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق وقد بلغ عددها (٢٨) خطأ بنسبة ٥٨,٣٣% ومن أمثلتها :

الناس في الأردن قريب با الناس في بلدي- الناس في الأردن قريبون إلى الناس في بلدي، (سأذهب إلى أم قاز- أم كاز (أم قيس).

وزيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق، وبلغت (٢٠) خطأ بنسبة ٤١,٦٦%، ومن أمثلة هذه الأخطاء: نعم، الدراسة بالمركز سهلة بسبب ممتع- نعم الدراسة سهلة بالمركز).

وإن تعلّم القراءة يساعد المتعلم على التزود بمهارات تمكنه من حل الرموز الكتابية وتعتمد القراءة على وضوح الخط، وقواعد الإملاء، وعلى المتعلم الإلمام برموز الكتابة وتحويلاتها الصوتية وطرق الأداء في الكلام والربط بين الأصوات ومدلولاتها، وإن اكتساب المعرفة الوظيفية لمهارتي القراءة والكتابة يتوقف على اكتساب ثلاثة أنظمة من الرموز هي الرسم الكتابي، والتركيب، والدلالة. وفي التداخل بين القراءة والكتابة ينظر لهما على أنهما نشاط واحد متكامل وليسا نمطان مستقلان، والتكامل بينهما ليس كلياً إنما متتابعان بشكل خطي.

بعد رصد هذه النتائج لا بد من استخلاص ترابط القراءة والكتابة من خلال الأدوات المطبقة في هذه الدراسة حيث تدلنا هذه الاختبارات على ان أي متعلم للغة الأجنبية يجب أن يكون على دراية بالحروف الهجائية أو الرموز التي تكتب بها اللغة ونخص بالذكر اللغة العربية ولإثبات ارتباط الكتابة بالقراءة فقد قمت بتطبيق ما يندرج تحت مسمى اختبارات الكتابة ومنها اختبارات الأصوات كما ورد في هذه الدراسة ويتفرع منها اختبارات النسخ والهجاء التي تعطي المتعلم فترة محددة للقيام بالكتابة وهجاء الكلمات التي سوف يكتبها، هذا ما كان في الأختبار الثاني وتجدر الإشارة أن في هذا المستوى تكون الكلمات بدون سياق كما ورد في اختبار القراءة الجهرية أو ضمن سياق كما ورد في اختبار الدمج بين القراءة والكتابة.

ومن اختبارات الكتابة التي طبقت في هذه الدراسة من خلال أدواتها اختبار المفردات المكتوبة حيث تقيس قدرة التعلم على استدعاء ما يتذكر من وحدات لغوية، وهذه ظهرت في إجابات المتعلمين في الربط بين ما يقرأونه شفوياً ويرونه بصرياً وما يكتبون.

وقد طبقت أنواع الاختبارات الكتابية للمستوى المبتدئ في الاختبار الثاني بما يغطي أكبر مساحة من مهارة القراءة ومن ثم الكتابة حيث ان المتعلم يفترض به أن يقرأ الكلمة أو العبارة ويفهم ما هو مطلوب منه وأن يجيب عنه في السؤال. فتنوعت الاختبارات الفرعية للاختبار الثاني فمنها اختبارات الجمل المباشرة، والتبديل ودلالات الصور، والتتمة، والتحويل والضمائر، وإعادة بناء الجملة، وجميعها اختبارات تناسب أو اختصت بالمستوى المتبدئ من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

من هنا يظهر أهمية التكامل بين القراءة والكتابة في تعليمهما كمهارتين أساسيتين رغم الاختلاف في التسمية العلمية اللغوية على أن القراءة مهارة استقبالية والكتابة مهارة إنتاجية فلا غنى عن تعلمهما كمهارتين تندمج أحدهما بالأخرى من خلال تعليمها وظيفياً.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج

لقد كشفت هذه الدراسة عن أنواع الأخطاء اللفظية المتمثلة بالقراءة الجهرية ونطق مخارج الحروف، وأيضاً كشفت عن الأخطاء الكتابية، ويبدو هناك تشابه في الأخطاء بين مهارتي القراءة والكتابة وعلى الأغلب محصورة في عدد من الأصوات وقراءتها وكتابتها ولمناقشة نتائج هذه الدراسة تم ترتيبها في ثلاثة أجزاء يتناول كل جزء الإجابة عن سؤال من أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما أنواع الأخطاء النطقية القرائية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟".

وكشفت الدراسة أن من السهل على المتعلم نطق الحرف منفرداً ولكن يشكل عليه عند وروده في كلمة ونسبتها ١٠% وقد بلغت الأخطاء الشائعة في نطق الحروف وأصواتها عشرة حروف ومن الحروف التي يخطئ المتعلمون في نطقها عند ورودها في كلمات ثمانية التاء والحاء والدال والسين والضاد والعين والصاد. وقد كشفت الدراسة عن وجود نسبة مرتفعة للذين لم يميزوا بين الوحدات الصوتية المتشابهة والمتجاورة في أصواتها. مثل الدال والضاد فكانت نسبة العجز في التمييز بينها ٥٠%، والذال والظاء كانت نسبتها ٤٠%، والحاء والهاء كانت ٤٤%/ والسين والصاد كانت نسبة التمييز بها ٣٠%.

ومما كشفت عنه الدراسة أيضاً أن حرف القاف من أقل الحروف التي تسبب مشكلة لدى المتعلم أثناء وروده في جملة حيث احتل أقل نسبة وكانت ١٠%.

وقد كشفت الدراسة أن العدد الأكبر من المتعلمين يحتاج إلى وقت طويل لمعرفة الرموز المكتوبة والكلمات وقراءتها. حيث بلغت نسبة من يقرأ بدون تردد ٢٨%، وبلغت نسبة من يستغرق وقتاً في نطق الكلمات ٤٠%، ومن كانت قراءته تتسم بالبطء فكانت نسبته ٣٢%.

ويتضح من خلال هذه الدراسة أن أكثر الأصوات صعوبة لدى متعلم العربية من الناطقين بغيرها هو (التاء) حيث ينطقها (طاء) في أكثر من موقع في الكلمة وقد وردت في نص متكامل. حيث بلغت نسبته ٦٤% وكانت أعلى نسبة ثم يليه في الصعوبة حرف الحاء حيث يخلط المتعلمون بينه وبين الهاء والخاء، حيث بلغت نسبته ٦٢%. وكان هذا عرضاً لأنماط الأخطاء الصوتية في القراءة الجهرية.

أما في مهارة الكتابة فقد كشفت الدراسة عن وجود ثلاثة أنواع من الأخطـــاء الكتابيـــة الرئيسية ينبثق منها أنماط الأخطاء الكتابية الفرعية أو هي أخطاء إملائية وكان عددها مئتـــين وواحد وأربعين بما نسبته ٥١,٩٣%، من الأخطاء الكتابية تمثلت في إهمال همزة القطع حيـــث سجلت أعلى نسبة وكانت تكراراتها ١١٣ ونسبتها ٤٦,٨٨% والأصوات بنوعيها قصير وطويل وكانت تكراراتها ١٠٠ بما نسبته ٤١,٤٩%، والصوامت وكان عددها ٧٩ بما نسبته ٣٢,٧٨% وحذف أو زيادة حرف أو حرفين وكانت تكراراتها ٨١ وما نسبته ٣٣,٦٠% والخلط في كتابة تاء التأنيث مفتوحة أو مربوطة أو إهمالها، حيث بلغت تكراراتها ٧٠ وما نسبته ٢٩,٠٤%.

والنوع الثاني من الأخطاء الكتابية الأخطاء التركيبية حيث بلغت مئة وخمس وســـبعون خطأ أي ما نسبته ٣٧,٧١% من الأخطاء الكتابية فقد سجل التعريف والتنكير أعلى نسبة حيـــث بلغت تكراراتها ٥٥ بما نسبته ٣١,٤٢%، والتذكير والتأنيث إذ بلغت تكراراتها ٣٣ تكـــرار أو بما نسبته ١٨,٨٥% وقد سجل ترتيب المفردات داخل الجملة ٢٣ تكراراً بما نـــسبته ١٣,١٤% وسجل الخلط أو الحذف أو الزيادة أو إبدال في حروف المعاني ١٩ تكراراً بما نسبته ١١,٤٢% وسجلت أدوات الربط ٢٠ تكراراً بما نسبته ١٠,٨٥%، والنوع الثالث من الأخطاء الكتابية فقـــد كانت الأخطاء الدلالية حيث بلغت ٤٨ خطأ بما نسبته ١٠,٣٤% من مجموع الأخطاء الكتابيـــة تمثلت في حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق وقد بلغت تكراراتها ٢٨ بنـــسبة ٥٨,٣٣%، وزيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق حيث بلغت تكراراتهـــا ٢٠ تكـــراراً بمـــا نـــسبته ٤١,٦٦%.

وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء التدخل اللغوي، وخبرة المتعلم وتـــأثره بلغتـــه الأم وتأثير اللغة المتعلمة ألا وهي اللغة العربية بما تنفرد به من خصوصية لغوية.

وكشفت النتائج أن المنهج التكاملي هو الأساس في تعليم مهارات اللغة العربية خاصـــة القراءة والكتابة لأنها كل متكامل، والدمج بينهما في إطار واحد. ففي القراءة يعيد المتعلم بنـــاء المعنى من النص المكتوب وفي الكتابة يبني نصاً.

إن هناك صعوبة واضحة في أداء مهارة القراءة لدى متعلم اللغة العربية من النـــاطقين بغيرها في المستوى المبتدىء وربما يعود السبب إلى خلفياتهم الثقافية، وقلة الخبرة فـــي اللغـــة العربية، وطبيعة اللغة العربية بتفردها بنظامها الصوتي حيث سميت بلغة الضاد وقد لمست هذا الأمر أثناء تنفيذي للاختبار حيث كان حرف الضاد مسجلاً أكبر نسبة في الصعوبة في النطـــق لديهم، يليه حرف الطاء، ثم العين، ثم الزاي بدرجات أقلّ.

وتؤيد هذه الدراسة ما جاءت به دراسة راجي ريموني التي أجريت في أمريكا على المستويات الثلاث وكان من نتائجها التباين بين الأصوات الساكنة كاستعمال الأصوات الخفيفة بدل الثقيلة مثل الطاء، (تيّب)، بدل طيّب والضاد دال مثل (مريدة) بدل مريضة وهكذا.
مخارج الحروف مثل استعمال الخاء بدل العين (بخداد بدل بغداد)، استعمال الهاء بدل الحاء (واهدة بدل واحدة)، استعمال الهمزة بدل العين مثل صناءة، صناعة وهذا كان واضحاً جلياً في دراستنا هذه، عكس الحروف الساكنة (افراض بدل أفراد)، (طاريخ بدل تاريخ)، عدم التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة والخلط بينهما مثل يا ثرب – يثرب، صاحيب بدلاً من صاحب، والإبدال في مواضع الحروف مثل قرآناً تصبح (قرءنا)، وتوافق هذه الدراسة دراسة رشدي طعيمة والتي طبقها على ١٢٥ دارساً من جميع المستويات، وهدفت إلى حصر أهم المشكلات الصوتية لديهم وتوافق الدراسة ما جاءت به دراسة سامي حنا وهي بعنوان "مشكلات طلبة الجامعة الأمريكية في تعلم اللغة العربية"، دراسة تشخيصية لأخطاء القراءة وطريقة تدريس مقترحة وعلاجها.
اختار الباحث عينة دراسته من ١٢ دارساً في المستوى المبتدىء في جامعة (Utah)، وحددت مدة الدراسة بـ ٥٠ دقيقة في اليوم لمدة ٥ أيام في الأسبوع وكانت نتائج الدراسة كالآتي:
إن هناك صعوبات ناجمة عن طبيعة اللغة العربية نفسها منها:
الكتابة من اليمين إلى الشمال عكس اللغة الإنجليزية، طبيعة الحروف حيث أنها تختلف من حيث الشكل حسب موقعها في الكلمة، سواء أكانت في الأول أم الوسط أم الآخر، صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

وقد لاحظت الباحثة من خلال هذه الدراسة أن نسبة شيوع الأخطاء القرائية والكتابية ربما تعود لتأثير اللغة الأم استناداً لتداخل اللغوي. حيث وجدت أخطاء مشتركة بين اللفظ والكتابة مثل الصوامت ككتابة الصاد سيناً مثل (أشخاس) بدل أشخاص، و(تبيبة) بدل طبيبة، وكتابة الهمزة بدل حرف العين مثل (الأرباء) بدل الأربعاء، وإطالة الصوائت القصيرة مثل (المحاضرتي بدل المحاضرةِ) (دانانير بدل دنانير)، (الجاميعية بدل الجامعة) وتقصير صوت طويل مثل (استرليا، بدل استراليا) (رُسية بدل روسية)، وهذا يقابله في مهارة القراءة نطق الحركات الطويلة المتمثلة بحروف المد الثلاث، ونطق الحركات القصيرة الفتحة والضمة والكسرة، إضافة إلى شيوع الخطأ الكتابي في إهمال ال التعريف، مثل أنا من (كورية جنوبية)

بدل (كورية الجنوبية)، من (يابان) بدل من (اليابان)، (العربية واسلام) بدل العربيـة والإسـلام .... وما إلى ذلك.

خطأ شائع ملحوظ هو الخلط في استخدام تاء التأنيث، حيث لم يميز بعضهم متى تكتب مفتوحة ومتى تكتب مربوطة، وهذا ممكن ردّه إلى خبرتهم القليلة فـي قواعـد اللغـة كـونهم المستوى الأول من المنتظمين في الدراسة في المعهد. ومثل هذه الأخطـاء: (الحيـات)، بـدل الحياة، (الدراسة صعب) بدل الدراسة صعبة.

ولعلنا ندرك أن المتعلم إذا فهم قرأ، وإذا فهم ما يقرأ كتب وعبّر، فمـن هنـا نـستنتج ونستخلص أنه لا غنى عن دمج مهارتي القراءة والكتابة ولا يمكن الفـصل بينهمـا كمهـارتين مستقلتين، وخير ما قيل في ذلك ما قاله علماء اللغة العربية ومنهم عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد: أن الألفاظ خدم للمعاني بمعنى أن اللفظ معبر عن المعنى، والمعنى لا يتم إلا بلفظ سليم يعبر عن ذاته، فمن هنا فهْم المقروء يساعد المتعلم على المضي قدماً في تعلم العربية مرحليـاً إلى أن يتمكن من إتقان مهارات اللغة المختلفة.

إن هناك صعوبة واضحة في أداء مهارة القراءة لدى متعلم اللغة العربية من النـاطقين بغيرها في المستوى المبتدىء وربما يعود السبب إلى خلفياتهم الثقافية، وقلّة الخبرة فـي اللغـة العربية، وطبيعة اللغة العربية بتفردها بنظامها الصوتي حيث سميت بلغة الضاد وقد لمست هذا الأمر أثناء تنفيذي للاختبار حيث كان حرف الضاد مسجلاً أكبر نسبة في الصعوبة في النطـق لديهم، يليه حرف الطاء، ثم العين، ثم الزاي بدرجات أقلّ. ولعلنا ندرك أن المتعلم إذا فهم قـرأ وإذا فهم ما يقرأ كتب وعبّر فمن هنا نستنتج ونستخلص أن لا غنى عن دمج مهـارتي القـراءة والكتابة ولا يمكن الفصل بينهما كمهارتين مستقلتين، وخير ما قيل في ذلك ما قاله علماء اللغـة العربية ومنهم عبد القاهر الجرجاني في هذا الصدد: أن الألفاظ خدم للمعاني بمعنـى أن اللفـظ معبر عن المعنى، والمعنى لا يتم إلا بلفظ سليم يعبر عن ذاته، فمن هنا فهْم المقـروء يـساعد المتعلم على المضي قدماً في تعلم العربية مرحلياً إلى أن يتمكن من إتقان مهارات اللغة المختلفة.

وتوافق هذه الدراسة دراسة عاتكة التل التي قدمت دراسة إحصائية لأخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستويين المتوسط والمتقدم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما أنواع الأخطاء الكتابية وما تكراراتهـا ونـسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟".

لقد كشفت هذه الدراسة عن الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتبدئ وكشفت عن تكراراتها ونسبها المئوية. حيث تنوعت هذه الأخطـاء، وقـد انحصرت في ثلاثة أقسام رئيسية هي: أخطاء إملائية، وأخطاء تركيبية وأخطاء دلاليـة، علـى اختلاف تكراراتها ونسبها، حيث بلغ المجموع العام للأخطاء (٤٦٤) خطأ، حيث كشفت أن أكثر الأخطاء الكتابية تكراراً الأخطاء الإملائية حيث بلغ عددها (٢٤١) خطأ مسجلة أعلى نسبة وقد بلغت (٥١,٩٣%) وتأتي في المرتبة الثانية الأخطاء التركيبية حيث بلغـت تكراراتهـا (١٧٥) تكرار بنسبة (٣٧,٥١%) من مجموع الأخطاء الكتابية وانتهاءً بالأخطاء الدلالية والبالغـة (٤٨) تكراراً بنسبة (١٠,٣٤%) من مجموع الأخطاء الكتابية.

ويوضح الجدول رقم ٨ أن أكثر الأخطاء الكتابية التي يقع فيها المتعلمون هي الأخطاء الإملائية حيث بلغت (٢٤١) بنسبة قدرها (٥١,٩٣%) من مجموع الأخطاء الكتابيـة: ورتبـت الأخطاء الإملائية في الجدول رقم ٨ تنازلياً حسب تكراراتها وأكثرها تكرار: إهمال همزة القطع حيث بلغت تكراراتها (١١٣) أي بنسبة (٤٦,٨٨%) من مجموع الأخطـاء الإملائيـة، ومـن أمثلتها: (انا أدرس– أنا أدرس) (اين– أين)، (ان اتكلم)، (أن أتكلم).

واحتلت أخطاء الصوائت المرتبة الثانية وهي: (تقصير صائت طويل أو إطالة صـوت قصير) حيث بلغ عددها (١٠٠) خطأ، ونسبتها (٤١,٤٩) من مجموع الأخطاء الإملائية ومـن أمثلتها إطالة صوت قصير (المحاضرتي– المحاضـرة)، (دانـانير ، دنـانير)، (الجاميعيـة– الجامعة). ومن أمثلة تقصير صوت طويل (استرليا، استراليا)، (الجاميعة، الجامعة)، (اسـبني، اسباني)، (رسية، روسية).

أما الحذف والزيادة في الحروف أو المقاطع فقد احتل المرتبـة الثالثـة فـي الأخطـاء الإملائية حيث بلغت ٨١ خطأ من مجموع الأخطاء الإملائيـة بنـسبة ٣٣,٦٠% ومـن هـذه الأخطاء: (لاكن– لكن)، (الحد، الأحد) (اللغات العربية– اللغة العربية)، (انجلزية، انجليزية)أما ال التعريف فقد كانت الأخطاء فيها نوعين:

– إهمالها حين يلزم كتابتها مثل: (ادراسة) بدل الدراسة، (با مركز لغات) بـدلاً مـن مركـز اللغات، (تاريخ أردن) بدلاً من تاريخ الأردن.
– كتابتها حين لا تلزم فقد احتلت المرتبة الرابعة ومثال ذلك: (من المدينة فيلادلفيا– من مدينـة فيلادلفيا)، (كوريا جنوبية– كورية الجنوبية).

أما أخطاء الصوامت فقد كانت في المرتبة الخامسة من مجموعة الأخطاء الإملائية بلـــغ عددها (٧٩) وكانت نسبتها (٢٤,٨%) ومن الأمثلة على هذا النوع من الأخطاء (خلس، خلص)، (سورة، صورة)، (لِنا، لأنا)، (الأدباء، الأربعاء).

أما الأخطاء في كتابة تاء التأنيث فقد كانت في المرتبة السادسة من مجمـــوع الأخطـــاء الإملائية وكان عددها (٧٠) وكانت نسبتها (٢١,٤%) من مجموع الأخطاء الإملائية، ومن أمثلة هذا النوع من الأخطاء: (اللغة الياباني- اللغة اليابانية)، (صعب- صعبة)، (اللغـــــ ة- اللغـــة) (الحيات، الحياة).

ومن اللافت للنظر في هذه الدراسة، أن رسم الحروف لدى غالبية العينـــة مـــن طلبـــة العربية للناطقين بغيرها كان رسماً صحيحاً لأبعد الحدود. وهذا الإتقان على عكس ما هو شـــائع ويروّج له ألا وهو صعوبة رسم الحرف العربي من قبل الناطقين بغير العربية.

ومن خلال النتائج في جدول رقم "٩" نجد أن الأخطاء التركيبية قد احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الكتابية وخصت الدراسة الأخطاء الأكثر شيوعاً بين المتعلمين وقد بلغـــت "٨" أنماط وقد بلغ عددها (١٧٥) خطأ من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة (٣٧,٧١%).

ومن أكثر الأخطاء التركيبية التي وقع فيها المتعلمون من الناطقين بغير العربية الأخطاء النحوية وقد رتبت تنازلياً كالآتي:

* أخطاء التعريف والتنكير وبلغت عددها (١٥٥) خطأ بنسبة (٣١,٤٢) من الأخطاء التركيبيـــة وأمثلة ذلك من الدراسة (من كورية جنوبية – من كورية الجنوبية)، (العربية وإسلام- العربيـــة والاسلام)، (في كرة قدم- في كرة القدم)، (تذهب إلى جامعة- تذهب إلى الجامعة)، (ادراسة – الدراسة)، (بامركز – بالمركز).

وتأتي أخطاء التذكير والتأنيث في المرتبة الثانية، بعد أخطاء التعريف والتنكير وكانـــت ٣٣ خطأ بنسبة ١٨,٨٥% من مجموع الأخطاء التركيبية مثل: (الأشخاص العربية- الأشخاص العرب)، (اللغة ممتع- اللغة ممتعة) (الملعب كبيرة- الملعب كبير)، (الدراسة صعب- الدراســـة صعبة).

* أما الأخطاء التي جاءت في المرتبة الثالثة فكانت أخطاء الإفراد والتثنية والجمع، وقد بلغـــت (٢٥) خطأ بنسبة (١٤,٢٨%) من مجموع الأخطاء الكتابية التركيبية ومن أمثلتها (كم أيام- كـــم يوماً)، (قلمون- أقلام)، (أنا ندرس- أنا أدرس)، (كتبوا الطلاب جملة- كتب الطلاب جملة).

* وتأتي أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة في المرتبة الرابعة من الأخطاء الكتابية التركيبية وكان عددها (٢٠) خطأ بنسبة (١١,٤٢%) مثل: (كم اليوم تذهب في المركز اللغة- كم يوماً تذهب إلى مركز اللغات).

وتأتي في المرتبة الخامسة أخطاء استخدام حروف المعاني من حذف أو إبدال أو زيادة حيث بلغت ٢٠ خطأ بنسبة ١١,٤٢% وأمثلة ذلك: هل أنا أقضي وقتي (أين تقضي وقتك؟) كم يوم ذهبت في مركز اللغات (إلى مركز اللغات) نعم أدرس إلى الجامعة (أدرس في الجامعة) أدرس في اللغة العربية (أدرس اللغة العربية).

(تلميذي تعلم كثيراً عن تاريخ – التلميذ يتعلم كثيراً عن التاريخ)، (هل أنا معظم وقتي في المكتبة. أين تقضي معظم وقتك)، (أنا من المدينة فيلاديلفية في أمريكي- أنا من مدينة فيلادلفيا في أمريكا)، ومن ثم جاءت أخطاء استخدام أدوات الربط وحروف الجر في المرتبة السادسة والأخيرة من الأخطاء التركيبية والسمة الغالبة الخطأ في استخدام حروف الجر زيادة أو نقصان في تركيب الجملة مثل (أدرس في اللغة العربية – أدرس اللغة العربية).

ومن الواضح من الجدول رقم ١٠ أن الأخطاء الدلالية أقل الأخطاء شيوعاً بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها حيث بلغ عدد هذه الأخطاء ٤٨ خطأ بنسبة (١٠,٣٤%) من مجموع الأخطاء الكتابية وأهمها أخطاء حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق وقد بلغ عددها (٢٨) خطأ بنسبة ٥٨,٣٣% ومن أمثلتها :

الناس في الأردن قريب با الناس في بلدي- الناس في الأردن قريبون إلى الناس في بلدي، (سأذهب إلى أم قاز- أم كاز (أم قيس).

وزيادة كلمة أو أكثر مما لا يقتضيه السياق، وبلغت (٢٠) خطأ بنسبة ٤١,٦٦%، ومن أمثلة هذه الأخطاء: نعم، الدراسة بالمركز سهلة بسبب ممتع- نعم الدراسة سهلة بالمركز).

وتوافق هذه الدراسة التحليلية للأخطاء الكتابية ما جاء في دراسة عاتكة التل والتي كانت بعنوان تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها وتوافق أيضاً ساسي وشواشي وكان الغرض منها رصد الأخطاء، وكانت بعنوان أخطاء شائعة بين دراسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من الآسيويين في معهد اللغات في دولة قطر.

أُجريت الدراسة على ٥٠ طالباً وتمت هذه الدراسة في دولة قطر، وكان الغرض منها رصد الأخطاء التي يرتكبها الدارسون المبتدئون في معهد اللغات في مجالي النطق والكتابة ومدى شيوعها مع تحليل الأسباب واقتراح الحلول المناسبة لتلافيها.

وأعد الباحثان نصاً إملائياً واعتبراه مقياساً موضوعياً لجميع الأخطاء الشائعة في مهارتي التحدث والكتابة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي صعوبة كتابة ال التعريف مع الحروف الشمسية وصعوبة كتابة ألفها مع الحروف القمرية في وسط الجملة، الخلط بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، صعوبة التمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل والألف المقصورة والألف الممدودة، رسم الهمزة من المشكلات التي تعترض كل الطلاب المبتدئين، الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، رسم التنوين نوناً.

واقترح الباحثان لعلاج هذه الأخطاء ما يأتي معالجة قضية ال التعريف من خلال تمرينات خاصة كثيرة، وضع البرامج والكتب المصاحبة لعلاج الأخطاء، استخدام وسائل الإيضاح المختلفة، وبشكل خاص الحروف المجسمة ولوحات الخط.

وكانت بعنوان تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

أجرت الباحثة هذه الدراسة في جامعة اليرموك الأردنية وكان الهدف منها تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم من متعلمي اللغة العربية من غير أهلها.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية: ما أنواع الأخطاء الكتابية ونسبة تكرارها لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في الجامعتين الأردنية وجامعة اليرموك؟ هل تختلف أنواع الأخطاء الكتابية ونسبها وتكراراتها باختلاف المستوى لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؟

وقد كشفت الدراسة عن وجود درجة كبيرة من التوافق في ترتيب أنواع الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في المستويين (المتوسط والمتقدم) بينما كانت نسبة الأخطاء عند المستوى المتقدم أقل من نسبة أخطاء المستوى المتوسط، وهذا دليل واضح على أثر تقدم المستوى الدراسي للمتعلم وقلة الأخطاء الكتابية لديه.

والجدير بالذكر أن طريقة رسم الحرف العربي من قبل المتعلمين جاءت على أكمل صورة بالنسبة لمستواهم ولغاتهم وهذا دليل على أن طريقة التدريس لها دور كبير في اكتساب المهارة.

وتخالف هذه النتيجة ما ورد في دراسة سامي حنا على طلبة المستوى المبتـدىء فـي مهارة القراءة والكتابة الذي عزى الصعوبة والمشكلات إلى طبيعة اللغة العربية التي تكتب مـن اليمين إلى اليسار.

ثالثاً: مناقشة ما يتعلق في السؤال الثالث: " هل تحقق الدراسة الـدمج بـين مهـارتي القـراءة والكتابة؟ ".

للإجابة على هذا السؤال لا بد أن تتناول كل ما سبق من تحليلات لنتائج الاختبارين في القراءة الجهرية، واختبار دمج مهارة القراءة والكتابة أي الاختبار الثاني التحريري.

وهنا تجد الباحثة أنه من الصواب أن نقول نعم، لماذا؟ لأن هاتين المهـارتين متعلقتـين ببعضهما البعض فلا يمكن أن تعلم الكتابة بدون القراءة فلكي يستطيع المتعلم للغة العربية الناطق بغيرها عليه اتباع مجموعة من الخطوات لتنمية مهارة الكتابة لديـه، فيجـب أن يـتمكن مـن الأساسيات من مفردات وهجاء قبل أن يتطلع إلى التعبير وانطلاقه في الأسـلوب، ففـي هـذا المستوى يكتفي بالعبارات والجمل القصيرة كما تقدم في أداة الاختبار ليتحقق لدى المتعلم مبـدأ دمج هاتين المهارتين تعليمياً.

من هنا نخلص بنتيجة أن المنهج التكاملي هو الأساس في تعليم مهارات اللغة العربيـة بدون استثناء لأنها كل متكامل. حيث كشفت النتائج أنه يجب مراعاة خـصائص التكامـل فـي مهارتي القراءة والكتابة والدمج بينهما في إطار واحد والاهتمام بالمعنى فهو الأساس في عملتي القراءة والكتابة: ففي القراءة يعيد المتعلم بناء المعنى من النص المكتوب وفي الكتابة يبني نصاً.

التوصيـــــــات

في ضوء نتائج هذه الدراسة تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

١- ضرورة الاهتمام بأخطاء المبتدئين من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها اللفظية (الصوتية) والكتابية ولفظها وكتابتها بشكل سليم، لارتباط المعنى ببناء الكلمات.

٢- توصي الدراسة بالاعتناء بالطلبة المتبدئين في مجـال المهـارات الـصوتية متمثلـة بالأصوات المتجاورة في مخارجها حيث سجلت الدراسة أعلى نسبة في التمييز بنيها.

٣- التركيز على المهارات القرائية والكتابية لوقت طويل ليتمكن المبتدئ من حل الرمـوز المكتوبة والكلمات المقروءة حيث دلت الدراسة أن أعلى نسبة ضعف سجلت للطلبة في نطق الكلمات المقروءة خلال وقت محدد.

٤- الاهتمام بالأخطاء الإملائية وإعطائها التدريبات الكافية للمبتدئ حيث سجلت أعلى نسبة من الأخطاء الكتابية.

٥- الاهتمام بالتعبير الشفوي والكتابي لدى المبتدئين لتنمية مهارات الكتابة الصحيحة حيث تمثل الضعف في هذه المهارات من خلال الأخطاء الدلالية.

المقترحــــــات

١) أقترح على لجان التأليف في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها عند تأليفهم هذه المنـــاهج مراعاة التدرج في الأصوات المألوفة لدى المتعلمين والبدء فيها.

٢) أدعو إلى ضرورة الحضور الميداني في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من قبل طلبة الدراسات العليا في هذا المجال للوقوف على أهم المشكلات اللغوية، ورصدها من الواقع.

٣) تزويد الطلبة بكراسات كتابة رسم الخطوط تمكن من طريقة كتابة الحروف ورسمها وتمكنه من تثبيت مهارة رسم الخط العربي.

٤) إلحاق المنهاج المقرر الذي يطبّق على الطلبة بأشرطة مسجلة لكــل درس لتحــسين نطــق الطالب وفهم ما يسمع، وتسجيلات مرئية ليتفاعل مع الحياة بشكل طبيعي.

٥) تفعيل دور المختبر اللغوي الخاص بمخارج الحروف.

٦) العمل على بناء منهج دراسي يتفق مع حاجات الطلبة الأجانب اللغوية ما أمكن تبعاً لخلفياتهم اللغوية.

المصادر والمراجع

- الأسد، ناصر الدين الأسد (٢٠٠٨)، الآداب ودورها في حياة الأمة، الجامعة الأردنية، ص٦.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢)، **الخصائص** ط١، ج١، (تحقيق محمد علي النجار)، دار الكتب المصرية القاهرة، ١٩٥٢.
- ابن خلدون، عبد الرحمن (ت ٨٠٨)، **مقدمة ابن خلدون** ط١، دار القلم، بيروت، ١٩٧٨.
- أنيس، إبراهيم (١٩٧٠)، **اللغة العربية بين القومية والعالمية**، مصر، دار المعارف.
- بشارة، جبرائيل (١٩٨٤)، **آفاق البحث التربوي في مجال اللغات**، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العدد الأول.
- التل، عاتكة (١٩٨٩)، **تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها**، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد.
- الحديدي، علي (١٩٦٧)، **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب**، القاهرة، دار الكتاب العربي.
- حراحشة، ابراهيم "محمد علي" (٢٠٠٧)، **المهارات القرائية وطرق تدريسها**، ط١، عمان، دار الخزامى للنشر والتوزيع.
- خرما، نايف وحجاج، علي (١٩٨٨)، **اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد (١٢٦).
- خرما، نايف (١٩٧٨)، **أضواء على الدراسات اللغوية**، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٩، الكويت.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠)، **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط١، عمان، دار الفلاح.
- ريموني، راجي محمود (١٩٧٨)، **طريقة التدريبات الموحدة، مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها**، السجل العلمي للندوة الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، ص ١٥٩.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٧)، **مبادىء اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغير العربية**، ط١، المملكة الأردنية الهاشمية، مكتبة الفلاح.
- زكريا، ميشال (١٩٨٢)، **المكون الدلالي في القواعد التوليدية والتحويلية**، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت: مركز الانماء القومي.
- ساسي، يوسف، وتوفيق الصادق الشواشي (١٩٨٥)، **أخطاء شائعة بين دراسي اللغة العربية من غير الناطقين بها من الأسيويين في معهد اللغات بدولة قطر**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية والتعليم لدول الخليج، الرياض.
- سجل ندوة الجزائر (١٩٧٧)، **تيسير تعليم اللغة العربية**، اتحاد المجامع اللغوية العلمية، القاهرة، ص ٣٥، دار شوشة للطباعة والنشر.

- سعادة، وعبدالله جودت إبراهيم، (٢٠٠١)، **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشروق، عمان – الأردن، ص ٥٠.
- سوسير، فريدنياندي (١٩٨٨)، **علم اللغة العام**، ترجمة (يوئيل عزيز) بيت الموصل.
- السيد، ابراهيم يوسف (١٩٧٨)، **تدريس التعبير للأجانب**، السجل العلمي للندوة الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.
- صيني، محمود وعبد العزيز، والظاهر حسين (١٩٨٥)، **مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط٢، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج.
- صيني، محمود وعبد العزيز مصطفى، الظاهر حسين (١٩٨٥)، **الكتاب الأول منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية**، كتاب التلميذ.
- صيني، محمود (١٩٨٥)، **دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الثاني مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، ص ١٤٠.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤)، **المهارات اللغوية**، مستواها، تدريسها، صعوباتها، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عادل، سليمان محمد (١٩٨٣)، **تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها**، جدة، مكتبة غزايل.
- العناتي، وليد (٢٠٠٣)، **اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط١، عمان، دار الجوهرة.
- عبد الوهاب، سمير، والكردي أحمد، وسليمان محمود (٢٠٠٢)، **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، القاهرة، الدهلقية للطباعة والنشر.
- عبد العزيز، ناصيف، ومصطفى سليمان (١٩٨٨)، **تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية**، كتاب المعلم، مرحلة المبتدئين، ط١، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبد النور، جبور (١٩٧٩)، **المعجم الأدبي**، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت.
- العيساوي، رهيف (١٩٩٤)، **بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة**، رسالة دكتوراة (غير منشورة) جامعة بغداد.
- العصيلي، عبد العزيز بن ابراهيم (١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م)، **طرائق تدريس اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى**، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- فك، يوهان (١٩٥١)، **العربية في اللغة واللهجات والأساليب**، (ترجمة عبد الحميد النجار) بيروت، دار الكتاب العربي.
- قفيشة، حمدي (١٩٨٥)، **تحليل الأخطاء**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- قورة، حسين (١٩٧٧)، تعلمي اللغة العربية، دار الجيل للطباعة والنشر، الفجالة، بيروت.
- محمود، عشاري أحمد (١٩٨٣)، **تعليم اللغات لأغراض محددة**، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الثاني.
- مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥)، **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**، التشخيص والعلاج، ط١، عمان، دار صفاء للنشر.
- الإلوائي، محي الدين (ج٣)، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الموسى، نهاد (١٩٩٧) **ائتلاف الكائن والممكن**، حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة فيلادلفيا، ط١، تحرير غسان عبد الخالق، كلية الآداب.
- الموسى، نهاد (١٩٨٣)، **التسآل عن الهدف**، المجلة العربية للدراسات اللغوية، م١، (ع٢) ص ١٠٣.
- مجدوبة، أحمد وآخرون (٢٠٠٦)، **منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، الجامعة الأردنية الكتاب الأول والثاني، مركز اللغات.
- **منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، جامعة الزرقاء الأهلية، تحرير جميل بني عطا.
- الناقة، محمود (١٩٨٥)، **برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بغير العربية في ضوء دوافعهم**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الواسطي، سليمان داوود (١٩٨٥)، **دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم**، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية، ج٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- يونس فتحي، والشيخ، ومحمد (٢٠٠٣)، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**، ط١، القاهرة، مكتبة وهبة.
- يونس فتحي (١٩٧٨)، **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

الملاحق

اختبار الآداء في القراءة الجهرية

المعهد: .... المستوى

اسم المتعلم: ....

السن: ....

هل كان ينطق العربية قبل ذلك. نعم (   ) ، لا (   ).

ملحق رقم (١)

بطاقة تقدير نطق وقراءة المتعلم / اختبار مهارة القراءة

التركيز على صحة نطق حروف المد الثلاث (ا ، و ، ي)

رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد		رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد		ملاحظات
		صح	خطا			صح	خطأ	
١	البتراء			٦	القادمين			
٢	محفورة			٧	المدينة			
٣	زائروها			٨	العجينة			
٤	القارئون			٩	المعالم			
٥	الجديدة			١٠	البارزة			

٢. صحة نطق الحروف وقد وردت في كلمات كما هو موضح

رقم متسلسل	الكلمة	الحرف وصوته	صحة النطق		رقم متسلسل	الكلمة	الحرف وصوته	صحة النطق		طريقة النطق
			صح	خطأ				صح	خطأ	
١	تقع	ت			٦	زائروها	الزاي			
٢	بعد	ع			٧	الصخور	ص			
٣	محفورة	ح			٨	أقامها	ق			
٤	نسبة	س			٩	الأنباط	ط			
٥	دول	د			١٠	عجائب	الهمزة			

٣. التركيز على صحة نطق الأصوات المتجاورة

رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق الأصوات المتجاورة		رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد		ملاحظات
		صح	خطا			صح	خطأ	
١	يتعلم– يتألم			٦	نذر – نظر			
٢	صار – سار			٧	مَلّ – هَلّ			
٣	مضى – مدى			٨	شرع – صرع			
٤	حزين– هزين			٩	غالي – عالي			
٥	درب– ضرب			١٠	حامد – جامد			

٤. قراءة الجمل والتركيز على الأصوات المحددة في السؤال

رقم مسلسل	الجملة	الأصوات	
١	تقع البتراء على بعد ٢٦٢ كيلو متراً من عمان	ع ( )	ق ( )
٢	وهي واحدة من أهم المواقع السياحية في الأردن	ح ( )	س( )
٣	وهي مدينة محفورة في الصخور	ص ( )	خ ( )
٤	والبتراء إحدى عجائب الدنيا السبع الجديدة	ت ( )	د ( )
٥	وهي شاهد على الحضارة العربية القديمة	ق ( )	ض( )

٥. قراءة النص وكتابة الملاحظات

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
تقع	**البتراء**	**على**	**بعد**	**٢٥٢**	**كيلو**	**متراً**	**إلى**	**الجنوب**	**من**
١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
عمان	**وهي**	**واحدة**	**من**	**أهم**	**المواقع**	**السياحية**	**في**	**الأردن**	**يأتيها**
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥					
السياح	**من**	**جميع**	**دول**	**العالم**					

أ- كان يقرأ بدون تردد ( )

يستغرق وقتاً في نطق الكلمات ( )

بطيء جداً في القراءة ( )

ب- أرقام الكلمات التي توقف عندها المتعلم

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥					

ج- صحة نطق الحروف مع أصواتها الآتية:

تقع	**التاء**	( )
البتراء	**التاء**	( )
كيلو	**الكاف**	( )
واحدة	**الحاء**	( )
المواقع	**القاف**	( )
السياحية	**السين**	( )
يزورها	**الزاي**	( )
دول	**الدال**	( )

١. استمارة تفريغ بيانات المتعلمين في القراءة الجهرية

رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد الاجابات	العدد		رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد الاجابات	العدد	
			صحيح	خطأ				صحيح	خطأ
	البتراء					محفورة			
	العالم					القادمين			
	البارزة					المدينة			
	محفورة					العجينة			
	القارئون					زائروها			

.٢

رقم مسلسل	الكلمة	الحرف وصورته	صحة النطق الاجابات	العدد		الكلمة	الحرف وصورته	صحة النطق الإجابات		العدد	
				صحيح	خطأ					صحيح	خطأ
		ت					ف				
		ع					ص				
		ح					س				
		س					ط				
		د					الهمزة				

.٣

رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق الأصوات المتجاورة	العدد		رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق الأصوات المتجاورة	العدد	
			صحيح	خطأ				صحيح	خطأ
	نسبة	نزبة ، نصبة				هذه	هذه/هزه		
	محفورة	مخفورة				البارزة	البارظة		
	البتراء	البطراء				القادمين	الكادمين		
	العالم	الـآلم				عاصمة	عاسمة آسمة		
	واحدة	واخدة							

.٤

رقم مسلسل	الصوت	الإجابة	العدد		الأصوات	الإجابة	العدد	
			صحيح	خطأ			صحيح	خطأ
.١	ع				ق			
.٢	ح				س			
.٣	ص				خ			
.٤	ت				د			

.٥ **العدد**

أ- كان يقرأ بدون تردد (   )

يستغرق وقتاً في نطق الكلمات (   )

بطيء جداً في القراءة (   )

ب- أرقام الكلمات التي توقف عندها المتعلم

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥					

ج- صحة نطق الحروف مع أصواتها الآتية:

		الاجابات		العدد
		صحيح	خطأ	
تقع	**التاء**			
البتراء	**التاء**			
كيلو	**الكاف**			
واحدة	**الحاء**			
المواقع	**القاف**			
السياحية	**السين**			
يزورها	**الزاي**			
دول	**الدال**			

اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها
في مهارتي القراءة والكتابة
المستوى المبتدئ

١. ضع أسئلة تكون إجابتها ما تحته خط:

أ- أحضر إلى الجامعة بالسيارة.

ب- تبدأ المحاضرة الساعة التاسعة صباحاً.

ج- أحضر إلى مركز اللغات خمسة أيام في الأسبوع.

د- أقضي معظم وقتي في المكتبة.

٢. أجب عن الأسئلة التالية بجملة مفيدة:

أ- ما اسمك؟ وما جنسيتك؟

____

ب- من أي بلد أنت؟

____

ج- ماذا تدرس في الجامعة؟

____

د- لماذا تدرس اللغة العربية؟

____

هـ- هل الدراسة بالمركز سهلة؟

____

٣. اكتب الفعل (درس) في صيغته مع الضمير:

أ- أنت ....

ب- هم ....

ج- أنتما ....

د- هن ....

هـ- نحن ....

و- أنتم ....

٤. أكتب أيام الأسبوع على الترتيب.

١-　　　　　　٢-　　　　　　٣-

٤-　　　　　　٥-　　　　　　٦-

٧-

٥. أكمل الجمل بكلمات مناسبة:

الكتاب ....

الملعب ....

الحديقة ....

البيت ....

الولد ....

٦. اقرأ الكلمات ثم رتبها لتكون جملاً مفيدة في كل سطر:

أ- صديقي، يعمل، المستشفى، في

____

ب – الولد، الكتاب، يقرأ

____

ج- يوم، اقرأ، كل، الصحيفة

____

د- فصل، من فصول، الربيع، السنة

____

هـ يدرس، اللغة، العربية، هو

____

٧. صنّف الكلمات التي بها ال (الشمسية) والتي بها ال (القمرية)

السيف، الظل، الوقت، الفصل، الدنيا، الساعة، الجامعة، المكتب، الطعام، البيت.

ال (شمسية)	ال (قمرية)

٨. أكتب الفعل الماضي من الكلمات التالية داخل الأقواس، ثم ضعه في جملة مفيدة:

ناجح (   ) ....

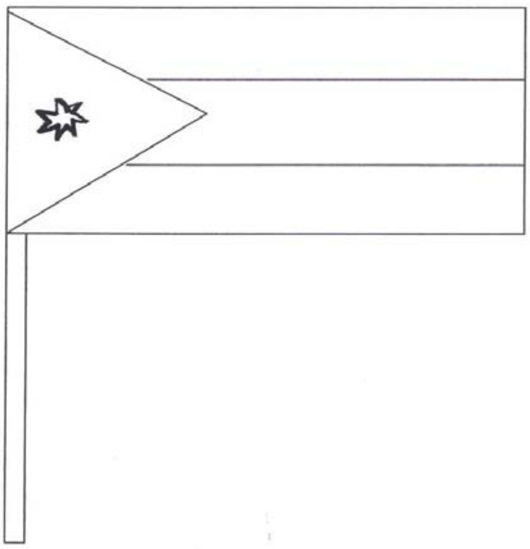
معلم (   ) ....

قراءة (   ) ....

رسامة(   ) ....

كتابة (   ) ....

٩. اختر كلمة اللون المناسبة من القائمة وضعه في المكان المخصص في العلم الأردني:



أبيض

أسود

أحمر

أخضر

١٠. اجمع الكلمات التالية:

قلم: ـــــــــــــــ

دينار: ـــــــــــــــ

ولد: ـــــــــــــــ

بيت: ـــــــــــــــ

شارع: ـــــــــــــــ

١١. اكتب اسم الإشارة (هذا ، هذه) في الفراغ المناسب:

.... معلم

.... امرأة

.... طالب

.... مذيع

.... بنت

*　　　*　　　*

انتهت الأسئلة

ازدهار يونس

تحليل أعمال الطلبة الكتابية التحريرية خلال فصلين دراسيين

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
معم	نعم	خطأ املائي إبدال حرف بحرف
عَلِمتُ	تعلمت	معجم
أفكر جيمي	فكر جيمي	خطأ دلالي
السافرة السعودية	السفارة السعودية	خطأ دلالي
قبل ينوم كل ليلة	قبل أن ينام كل ليلة	خطأ تركيبي
إركب	اركبي	إهمال ياء المخاطبة
في العقبة الذي ممتع	في العقبة ممتع	زيادة كلمة لا يقتضي السياق ذكرها
في المركز اللغات	في مركز اللغات	زيادة أل التعريف لا يقتضي السياق ذكرها.
اللغت العربية	اللغة العربية	خطأ املائي في كتابة تاء لتأنيث
ان عربي اللغة الأصعب	أن اللغة العربية الأصعب	خطأ دلالي في تركيب الجملة
عندما التسوق	عندما نتسوق	حذف نون المضارع من الفعل
كبت	كنت	إبدال صامت بصامت آخر
صعب يدرس	صعب أدرس	اسناد الفعل للغائب بدل المتكلم
ولكب	ولكن	إبدال صامت بآخر
مكاب	مكان	إبدال صامت بآخر
العاقب	العقبة	إبدال صائت قصير بصائت طويل
البتيرة	بترا	إبدال صائت قصير بصائت طويل
أصديقاقه	أصدقائه	إبدال صائت قصير بصائت طويل
وألى	وإلى	إبدال موقع همزة القطع
أفضل الفصل الشتاء	أفضل فصل الشتاء	تعريف ما يلزم السياق تنكيره
سوق في عمان وسط مدينة	التسوق في عمان وسط المدينة	تنكير ما يلزم السياق تعريفه تنكير ما يلزم السياق تعريفه
البهر	البحر	إبدال صامت بآخر

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
اليوم الجيمي	يوم جيمي	تعريف ما يلزم السياق تنكيره
شراع	شوارع	حذف صامت من أصل الكلمة
فاصل السنة	فصول السنة	ابدال صامت بآخر
الاردن	الأردن	اهمال همزة القطع
اثار	آثار	اهمال الهمزة
مودّن	ودودون	ابدال صامت بآخر
الاردنية	الأردنية	اهمال همزة القطع
المعلمون جيدان	جيدون	تثنية ما يجب السياق جمعه
مع سلم	مع السلامة	استعمال كلمة مكان أخرى/معجم
يعمل على السفارة	يعمل في السفارة	خطأ في استخدام حرف جر مكان آخر
إلى سينما	إلى السينما	تنكير ما يجب يلزم السياق تعريفه
الدكن	الدكان	تقصير صائت طويل
سأفعل التسوق	سأتسوق	زيادة كلمة لا يلزم السايق ذكرها
أستمع إلى الشاطىء	أستمتع على الشاطىء	ابدال كلمة مكان أخرى/معجم
عزيزك سأرايك	عزيزتك سآراك	تذكير ما يلزم السياق تأنيثه خطأ املائي في رسم الكلمة
في الشتاء القاضي	في الشتاء القادم	ابدال كلمة بأخرى لا تدل على المعنى
في عمان ألأن	في عمان الآن	الخطأ في مواضع الهمزة
سافرون إلى افريقيا	سافروا إلى افريقيا	زيادة النون بالفعل الماضي
يبدء	يبدأ	الخطأ في رسم الهمزة على الألف
العب كرة القدم في مدينة	العب كرة القدم في المدينة	تنكير ما يلزم السياق تعريفه
أنا جالس في الشاطئ	أنا جالس على الشاطئ	إبدال حرف جر مكان آخر
استمتع بحياة في الأردن	استمتع بالحياة في الأردن	حذف آل التعريف حيث يلزم السياق كتابتها
يبدء	يبدأ	الخطأ في رسم الهمزة على الألف

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
اسنا وعشرين	اثنا	إبدال صامت بآخر
وعشرين	وعشرون	نصب ما يلزم السياق رفعه
في الشتا القديم	في الشتاء القادم	إبدال صائب طويل بآخر
سأكون إلى الآن هن	سأكون في هذا اليوم	خطأ دلالي إبدال كلمة بأخرى لا تفيد المعنى
هنَ	هنا	تقصير صائب طويل
يوجد في وسط البلاد	في وسط البلد	جمع ما يلزم السياق إفراده
في المدينة عمان	في مدينة عمان	تعريف ما يلزم السياق تنكيره
ليلى يحتار ملابسها	ليلى تختار ملابسها	الخطأ في استخدام حرف المضارع
منذ أكون في عمان	منذ وصلت عمان	إبدال كلمة بأخرى /معجم
هذه للغة صعبة وجملة	هذه اللغة صعبة وجميلة	حذف صامت من الكلمة حذف صائت طويل من الجملة
وفي الجامعة شجار كثيرة	أشجار كثيرة	حذف الهمزة حيث يستوجب كتابتها
استربح حياتي في الأردن	مرتاحة في حياتي في الأردن	الخطأ في صياغة الكلمة من أصل واحد
يبدء	يبدأ	الخطأ في رسم الهمزة على الألف
العب كرة القدم في مدينة	العب كرة القدم في المدينة	تنكير ما يلزم السياق تعريفه
أنا جالس في الشاطئ	أنا جالس على الشاطئ	إبدال حرف جر مكان آخر
استمتع بحياة في الأردن	استمتع بالحياة في الأردن	حذف آل التعريف حيث يلزم السياق كتابتها
يبدء	يبدأ	الخطأ في رسم الهمزة على الألف
مدرسي بسما طيب	المدرسة بسمة طيبة	تذكير ما يجب تأنيثه
أخيانا	أحيانا	استبدال صامت بآخر
ناس اليابان يشتغل كثيراً	يشتغل الناس في اليابان كثيرا	الخطأ في تركيب مفردات الجملة

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
الحياة في طوكيو مشغورة	الحياة في طوكيو مشغولة	إبدال كلمة بأخرى ليس لها معنى/معجم
استطيع أن أعالج بنفسي	أن أعالج نفسي	زيادة حرف جر على الجملة لا يلزم كتابته
بالابر صيني	بالإبر الصينية	حذف ال التعريف حيث يلزم كتابتها
عادتاً	عادة	إبدال كلمة بأخرى / معجم
ذهبت إلى الطبيب لأشوف	ذهبت إلى الطبيب لأرى	إبدال كلمة بأخرى / معجم
قبل جيت إلى الأردن	قبل مجيئي إلى الأردن	إبدال كلمة بأخرى / معجم من أصل واحد همزة وحرف
في المدرسة دارسنا	في المدرسة درسنا	خطأ إملائي في رسم الكلمة
المدة قصير	قصيرة	حذف تاء التأنيث وعدم مطابقة الصفة للموصوف
وكان كثير ومختلف	وكانت كثيرة ومختلفة	تذكير الفعل حيث يجب تأنيثه حذف تاء التأنيث
أنا من استريليي	استراليا	حذف صائت طويل من وسط الكلمة
زرت انكلتر	انكلترا	حذف صائت طويل في نهاية الكلمة
وزرت فرانس	فرنسا	حذف صائت طويل في نهاية الكلمة
وينان	ويونان	حذف صامت طويل من وسط الكلمة
سكنت أيذاً	سكنت أيضاً	استبدال صامت بآخر
منذ قصير	منذ مدة قصيرة	حذف كلمة يلزم السياق ذكرها/دلالي
قصير	قصيرة	حذف تاء التأنيث
مكتلف	مختلف	إبدال صامت بآخر
لنهم	لأنهم	حذف همزة القطع من وسط الكلمة
أندمة	عندما	استبدال صامت بآخر
الان	الآن	إهمال الهمزة
أيدأ	أيضاً	استبدال صامت بآخر

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
علاكت	علاقات	استبدال صامت بآخر
دوالية	دولية	إطالة صوت قصير
وأريد ادرس اللغة العربية	وأريد أن ادرس اللغة العربية	حذف كلمة يلزم السياق كتابتها
أحب أن أسفر	أحب أن أسافر	تقصير صائت طويل
أنا من أمريكية	أنا من أمريكا	إبدال صائت طويل بصامت
أسكن في وليا	أسكن في ولاية	خطأ دلالي استبدال كلمة بأخرى
شهر المضي	الشهر الماضي	تقصير صامت طويل
مشتشفة	مستشفى	إبدال حرف بآخر /إملائي
أندي	عندي	استبدال صامت بآخر
حدث سيارة	حادث	تقصير صائت طويل
كنت عندي	كان عندي	الإعراب / إلحاق التاء بكان حيث يلزم السياق حذفها
وقت الذي أنا شعرت	عندما شعرت	إبدال كلمة بأخرى/دلالي
في البريطانية	في بريطانيا	زيادة آل التعريف حيث يلزم حذفها
حمى عال	حمى عالية	تذكير الموصوف حيث يجب تأنيثه
هذا الإنفلونزا	هذه الإنفلونزا	تذكير اسم الإشارة حيث يلزم تأنيثه
استمتعت دراسة	استمتعت بالدراسة	حذف حر الجر /حروف المعاني
عندما كنت الطالبة	عندما كنت طالبة	تعريف ما يلزم تنكيره
لا يتسمحون أن يسئلون	لا يسمح لهم أن يسألوا	جمع الفعل حيث يلزم إفراده/إعراب
الطلاب غالباً منفعل	الطلاب غالباً منفعلون	إفراد الصفة وحذف علامة الجمع حيث يجب إضافة الواو والنون
دراستي حتى الآن جيد وممتع	دراستي حتى الآن جيدة وممتعة	حذف تاء التأنيث حيث يجب كتابتها
كل أشياء أن درسنا	كل الأشياء التي درسنا	حذف آل التعريف ويلزم كتابتها استبدال كلمة بأخرى / معجم

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
اللغة العامي	اللغة العامية	حذف تاء التأنيث
وعندنا كل شاطئ وخابة	وعندنا شاطئ وغابة	زيادة كلمة لا يلزم السياق وجودها استبدال صامت بآخر
الناس ودود ولطيف	الناس ودودون ولطيفون	حذف علامة الجمع من الصفة
بلاد جميل	بلاد جميلة	حذف تاء التأنيث
ذهبت إلى الطبيب العيون	ذهبت إلى طبيب العيون	تعريف ما يلزم تنكيره
احتاجنا	احتجنا	إطالة صائت قصير
مراجعتا	مراجعتنا	حذف ضمير المتكلم/ إعراب
لأنيّ أصدقاء لطيف	لأنّ هنا أصدقاء لطيفون	زيادة حرف لا يلزم وجوده إفراد الصفة مع الموصوف حيث يجب جمعها
استطاعت أعرف	استطعت أن أعرف	إطالة صائت قصير
الناس لطيف	الناس لطيفون	إفراد الصفة مع الموصوف ويجب الجمع
وطيف	وطيبون	إبدال الكلمة بأخرى /دلالة
في هذا بلد	في هذا البلد	تنكير ما يجب تعريفه
انقل جهاز الأسنان	أخلع طقم الأسنان	إبدال كلمة بأخرى /معجم
الجامية الاردنية	الجامعة الأردنية	إطالة صائت قصير
هي السابع	هي السابعة	حذف تاء التأنيث من نهاية الكلمة
كل دراسة الأصعب	الدراسة الأصعب	زيادة كلمة لا يلزم السياق وجودها
وعملت وقت مترجم	وعملت مترجماً	زيادة كلمة لا يلزم وجودها
مترجم	مترجماً	إهمال التنوين
انتهيت دراسة	انتهيت من الدراسة	حذف حرف جر ويلزم كتابته
داخل سنتين	في سنتين	معجم /استبدال الكلمة محل حرف الجر
دراسة الاحلو	الدراسة الأحلى	استبدال صامت بآخر
بولنداهو	بولندا	زيادة ضمير مذكر لا يلزم كتابته

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
بلاد جميل	بلد جميل	جمع ما يجب إفراده
في شهر الاولا	في شهر واحد	إبدال كلمة بأخرى /معجم
عندما ابني كنت مريض	عندما كان ابني مريضاً	خطأ تركيبي في مفردات الجملة
لكن هو يعاني	لكنه	خطأ إملائي في رسم الحروف
كان ابني عندك مشكلة	عنده مشكلة	استخدام ضمير المخاطب بدل الغائب /إعراب
علاج كان يجب جيد	كان العلاج جيداً	خطأ دلالي /زيادة كلمة لا يلزم السياق وجودها
بلحافلة	بالحافلة	خطأ إملائي في رسم الحروف
خزانة الملبس	خزانة الملابس	تقصير صائت طويل
اسريت زاطر	اشتريت زعتر	إبدال صامت بآخر
اشتريت في مخبز	من المخبز	إبدال حرف جر بأخر /معاني
هل كتبتوم الواجب	هل كتبتم الواجب	إطالة صائت قصير
في العطلة الماضي	في العطلة الماضية	حذف تاء التأنيث
لم اعرف المعنة	لم اعرف المعنى	استبدال صامت بآخر في الكلمة / إملائي
أم قيس فيه آثار	أم قيس فيها آثار	تذكير ما يجب تأنيثه
آثار رمني	آثار رومانية	تقصير صوتين طويلين
رمنية	رومانية	تقصير صوتين طويلين
يبدو لا حافظ لا احد هذه أثار	يبدو لا احد يحافظ على هذه آثار	خطأ دلالي في تركيب الجملة حرف الجر حيث يلزم وجوده
لكن طبيقة	لكن الطبيعة	استبدال صامت بآخر
وممكن شاهدنا فلستينا	ويمكننا من مشاهدة فلسطين	إبدال كلمة بأخرى من أصل واحد إبدال صامت بأخر
في هذه المنطقة	من هذه المنطقة	إبدال حرف جر بآخر
يوجد حد ود	حدود	خطأ إملائي في كتابة الحرف للكلمة الواحدة على سطر واحد

صفة الخطأ	الصواب	الخطأ
تقصير صائت طويل وإهمال الهمزة	إسرائيل	اسريل
إهمال ال التعريف	الجامعة	اجامعة
المعجم	الأردنية	الادرنـــة
الاعجام	بيتي	بيني
اهمال ال التعريف واستبدال كلمة بأخرى من أصل واحد	في الدوار الثامن	في دوار ثمانية
إهمال آل التعريف وهمزة القطع	في الأردن	في الاوردن
حذف صائت طويل	كل يوم	كل يم
إبدال صامت بآخر	عندنا	عبدنا
إبدال صامت بآخر	عشب أخضر	عشب أخمر
إهمال همزة القطع	أن نأخذ	أن نخذ
خطأ دلالي زيادة كلمة ليس لها معنى	نشعر كأننا في إجازة	هناك نشعر مثلك في إجازة
إبدال صامت بآخر	يذهبن	يذهنن
الاعجام	جدتي	حدني
استخدام حرف جر مكان آخر	من مكتبة الجامعة	أخذت كتب في مكتبة الجامعة
استبدال كلمة بأخرى / معجم استبدال حرف بأخر / معجم	اشتري خبز من المخبز	اتسوق خبز في المخبز
إهمال آل التعريف	درس اللغة الفرنسية	درس اللغة فرنسية
استبدال حرف المضارع	لينا وهالة تذهبان	لينا وهالة يذهبان
زيادة كلمة لا يلزم وجودها	زرت مكتبة الجامعة	زرت إلى مكتبة الجامعة
حذف صائت طويل	ولكن أراها دائما	ولكن اريه دائما
خطأ دلالي	مخابز أكثر	مخابز اكثرة
الاعجام	الكتب	الكبب
المعجم استخدام كلمة عامية	دانه ليست	دانه لسه عندك

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
في مخبز اشتريت خوس	اشتريت من المخبز خبز	خطأ تركيبي معجم
عني مظلة	عندي مظلة	معجم
عقبة مكنا جميل	مكان جميل	تقصير صائت طويل
وعقبة عيدها جميل	والعقبة فيها جمال	استبدال كلمة بأخرى /معجم
قبير قبير	كبير ، كبير ، كثير	إبدال صامت بآخر
من بلاد ارعربية	من البلاد العربية	إهمال ال التعريف وإبدالها بحرف آخر
وفي العقبة فندوق	وفي العقبة فندق	إطالة صائت قصير
سأفرت	سافرت	موضع همزة القطع
اردبية	أردنية	إعجام
ان ازر اخرة	أن ازور مدائن أخرى	تقصير صائت طويل حذف كلمة يلزم وجودها
جامعت	جامعة	خطأ إملائي في رسم التاء
لا اعرف بضبط	بالضبط	إهمال آل التعريف
هذه ليس صعبة	ليست صعبة	تذكير ما يلزم تأنيثه
كل الشباب يتجول	يتجولون	إهمال علامة الجمع
يا طلاب اذهب	اذهبوا	إهمال علامة الجمع
انا ، انت ، ايضاً	أنا ، أنت ، أيضاً	إهمال همزة القطع
انصح بتدرسي	انصح أن تدرسي	حذف كلمة حيث يلزم وجودها
أحياباً	أحياناً	اعجام
ادرس العامية اول	ادرس العامية أولاً	إهمال التنوين
او أخر أشخاص	أو أشخاص آخرون	تقديم الصفة على الموصوف /إعراب وعدم مطابقتها للموصوف
عن شخصيتي المفضل	عن شخصيتي المفضلة	إهمال تاء التأنيث
حدث موته الفجاءة	حدث موته فجأة	زيادة آل التعريف حيث لا يلزم وجودها
أتذكر عنه	أتذكره	إبدال صامت بآخر

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
هو ذوج	هو زوج	إبدال صامت بآخر
ما استطاع ان ذهب	ما استطاع أن يذهب	استخدام صيغة الفعل الماضي بدل المضارع
هو درس وحدي	هو درس وحده	استخدام ضمير المتكلم بدل الغائب
دخل الجمعة	دخل الجامعة	تقصير صائت طويل
عرفنا ان هو كان عندك الم	عرفنا انه كان يتألم	زيادة كلمة لا يلزم السياق وجودها
بسبب مريض	بسبب مرضه	زيادة صائت طويل لا يلزم وجوده
من فبل	من قبل	الاعجام
ما احبر	ما اخبر	الاعجام
لمي	لأمي	إهمال همزة القطع
هي محمة	هي مهمة	إبدال صامت بآخر
ليدو اسريها	لاسرتها	إعجام
ليست مشهر	ليست مشهورة	تقصير صائت طويل
سيمائي	سينمائي	اعجام
هي مولود	هي مولودة	إهمال تاء التأنيث
إلى هلاندا	في هولندا	تقصير صائت طويل
امراة	امرأة	إهمال همزة القطع
اسريها	أسرتها	استبدال صامت بآخر
مفتال كل اشخاص	مثل أي شخص	خطأ دلالي
رحلوا بلدهم	رحلوا عن بلدهم	حذف حرف جر يلزم وجوده
الاهمية التعليم	أهمية التعليم	زيادة ال التعريف حيث لا يلزم وجودها /خطأ إملائي
لمي عيون	لأمي عيون	اهمال همزة القطع
زريقة	زرقاء	إبدال صائت طويل بآخر

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
وشهر شقراء	وشعر أشقر	إبدال صامت بآخر تأنيث الصفة حيث يلزم تذكيرها
لتيفة	لطيفة	إبدال صامت بآخر
كل يوم استقبلت ناس في بيتها ومفرد الشباب	كل يوم تستقبل ناساً في بيتها وأفراد الشباب	خطأ في صيغة الفعل الماضي بدل المضارع إبدال كلمة بأخرى /من أصل واحد
اكبار	والكبار	حذف ال التعريف حيث يلزم وجودها
اسنة الماضي	السنة الماضية	حذف ال التعريف حيث يلزم وجودها وإهمال تاء التأنيث
احادثة	حادثة	زيادة حرف لا داعي له
حببتي	حبيبتي	تقصير صامت طويل
خارج سيبما	خارج سينما	اعجام
هذه البدية	هذه البداية	تقصير صائت طويل
سفرنا	سافرنا	تقصير صائت طويل
الشملية	الشمالية	تقصير صائت طويل
انعلت	انتقلت	اعجام
أماكن اختلافة	أماكن مختلفة	الخطأ في الصياغة
سيجرب	سنجرب	استخدام ضمير الغائب بدل المتكلم
عن نكمل	أن نكمل	إبدال صامت بآخر
وانشئ الله	وان شاء الله	إملائي
نبحح	ننجح	اعجام
أفترض يتحدث الانجليزية	يفترض أن يتحدث الإنجليزية	إبدال صامت بآخر
تدرس للمرضة	تدرس ممرضة	زيادة حرف جر لا يلزم وجوده
ويوم الآخر	واليوم الآخر	حذف ال التعريف حيث يلزم وجودها

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
نحن نقابل يومين لاسبوع	نحن نتقابل يومين في الأسبوع	حذف حرف جر حيث يلزم وجوده
كان يجب أن يجنبوا بسبب النقبة	كان يجب أن يهاجروا النكبة	إبدال كلمة بأخرى / دلالة إبدال صامت بآخر
تحتاج إلى تعرف	تحتاج أن تعرف	إبدال كلمة بأخرى /معجم
مع سلام	مع السلامة	إهمال ال التعريف
ابوي يعمل مكتب سيارة	أبي يعمل في مكتب للسيارات	حذف حرف جر يلزم وجوده
واختي يعمل	اختي تعمل	تذكير الفعل حيث يلزم تأنيثه
في سيارة بيرة	سائقة سيارة	إبدال كلمة بأخرى /معجم
قرأهم	هم قرأوا	استخدام الضمير بشكل مغاير /إعراب
الناس كريم	الناس كريمون	عدم مطابقة الصفة للموصوف
مش سيد	لست سعيداً	إبدال كلمة بأخرى /معجم
موا لمي جيد	معلمتي جيدة	إبدال صامت بآخر – حذف صامت
الاردن مشهور بمنسف	الأردن مشهور بالمنسف	إهمال التعريف
عمان يوجد مسجد كثيراً	يوجد بعمان مساجد كثيرة	صياغة الجملة /دلالي
قابلتي صديقي حميم	قابلني صديق حميم	اعجام خطا إملائي
أصوم عند رمضان	أصوم في رمضان	إبدال حرف الجر بظرف مكان /معاني
احترم اناس	أحترم الناس	حذف ال التعريف حيث يلزم كتابتها
يمكنك أن تسكن حسناً	يمكنك أن تسكن سكناً جيداً	إبدال كلمة بأخرى /معجم
الجامعة عندها مركز اللغات	الجامعة فيها مركز اللغات	إبدال كلمة بأخرى /معجم
امدرسون	مدرسون	زيادة حرف صامت لا داعي له

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
أعجبت ان ادرس	أحببت أن ادرس	إبدال كلمة بأخرى /معجم
عبد الرحمن أفكر	فكر عبد الرحمن	إسناد الضمير للمتكلم بدل الغائب
بسبب درس في جامعة بريطانية	لأنه درس في جامعة بريطانية	إبدال كلمة بأخرى /معجم
اريد ان اعمل في دبلوماسي	اريد ان اعمل في السلك الدبلوماسي	الأسلوب /حذف كلمة يقتضي السياق وجودها
لل لرسالة	للرسالة	الرسم الاملائي
ولل اخبار	وللإخبار	الرسم الإملائي
كل شيء اتم	كل شيء تمام	حذف صائت طويل
لتبحث مكن	لتبحث عن مكان	حذف حرف جر يلزم وجوده تقصير صائت طويل
التقسي	التكسي	إبدال الصامت بآخر
بشكل عم	بشكل عام	تقصير صائت طويل
أردن بلد جميل	الأردن بلد جميل	إهمال ال التعريف
مثلا الوادي رم	مثلا وادي رم	زيادة ال التعريف حيث لا يلزم كتابتها
لا لمحاضرة	للمحاضرة	زيادة صامت وخطا في الرسم الإملائي
طلاب اردنية	طلاب أردنيون	عدم مطابقة الصفة للموصوف/الإعراب
لنقابل شخصين جديدة	لنقابل اشخاص جدد	خطأ في إبدال كلمة من أصل واحد عدد مطابقة –الصفة للموصوف
انتهيت الدراسة	انتهت الدراسة	حذف صامت يلزم كتابته
في ايرلندية	في ايرلندا	إبدال صائت طويل بصامت
وأعجبتني دراسة في الجامعة	وأعجبتني الدراسة في الجامعة	إهمال ال التعريف حيث يلزم كتابتها
التي تكون يدرسون	التي يدرسونها	الأسلوب /زيادة كلمة لا لزوم لها
فكرة الأحساً	فكرة الأحسن	كتابة التنوين بدل النون
زوجتي ستبدأين	زوجتي ستبدأ	اسناد الفعل للمخاطب بدل الغائب

صفة الخطأ	الصواب	الخطأ
تذكير اسم الإشارة حيث يلزم تأنيثه	هذه الأخبار	هذا الأخبار
حذف صامت يلزم وجوده	تخبرني	تخبيري
زيادة صامت للضمير لا يلزم وجوده	انتظرك	انتظر لك
خطا إملائي في رسم الألف	إلى اللقاء	الالقاء
استخدام حرف جر بدل آخر	سافر إلى جامعة	هو سافر في جامعة
حذف حرف المضارع من الفعل	يتكلم اللغة العربية	هو كلم اللغة العربية
صياغة في الأسلوب	أمي مدرسة	امي تكون مدرس
إهمال همزة القطع	أنا ، أم ، الأمم	انا ، ام ، الامم
إهمال همزة القطع/إملائي	وأحياناً ، أنا أو	واحينا ، انا أو
إبدال كلمة بأخرى /معجم	أنا أحبها	انا اعحبها
إبدال صامت بآخر	هي صعبة	هي سعبة
إهمال همزة القطع	الأردن بلد	الردن بلد
إهمال أل التعريف وهمزة القطع	والأشخاص أو الناس	والشخاص
إبدال صامت بآخر	وبعد شهور	وبكد شهور
حذف صامت	سنتكلم اللغة العربية	سنكلم اللغة العربية
إهمال التعريف موضع الهمزة	أخي الكبير مدير وأخي الصغير سائق	اخي كبير مدير واخي الصغير ساءق
إبدال صامت بآخر	بشكل عام	بشكل آم
إبدال صامت بآخر	عزيزي	أزيزي
إبدال صامت بآخر	أظن	اضن
إهمال التعريف	اللغة العربية	آلغة العربية
تقصير صائت طويل	هنا	هن
تقصير صائت طويل	أسبوع	اسبع
زيادة ال التعريف حيث لا يلزم وجودها	مركز اللغات	المركز اللغات
إهمال ال التعريف	من هذه الأماكن	من هذه اماكن
تقصير صائت طويل لإبدال صامت بآخر	لماذا	لمزذ

صفة الخطأ	الصواب	الخطأ
إبدال صامت بآخر	تنتظر	تنظزر
إبدال صامت بآخر	يتكلمون	يتقلمون
تأنيث ما يجب تذكيره	عبد الرحمن درس	عبد الرحمن درست
اعجام	مرحباً	مرحتا
إبدال صامت بأخر	كيف حالك	كيف حاليح
خطأ إملائي	ستدرسين	ست درسين
إبدال كلمة بأخرى من أصل واحد	السفر في البلد سهل	سافر في البلد سها
تقصير صائت طويل	أمي أستاذة	أمي استذة
زيادة ال التعريف حيث لا يلزم وجودها	فصل الشتاء هنا بارد	الفصل الشتاء هنا بارد
زيادة ال التعريف حيث لا يلزم وجودها	وجبل نيبو	والجبل النيبو
إبدال صامت بآخر	استمتعت	استمطعت
زيادة تاء تأنيث لا لزوم لها	تستطيع	تستطيعت
اهمال ال التعريف حيث يلزم وجودها وحرف الجر	يتاجر أبي في السوق بالخضروات	يتاجر ابي في السوق الخضروات
جمع ما يلزم تثنيته	حسن ورانية أكلا	حسن ورانية آكلوا
إبدال كلمة بأخرى /معجم	سأذهب إلى أم قيس	ساذهب إلى ام كاز
إفراد ما يجب تأنيثه / إعراب	أختي وزوجتي طبيبتان	اختي وزوجتي طبيب
إضافة ضمير لا ضرورة له	ذهبت إلى بيت السفير	ذهبت إلى بيته السفير
إطالة صوت قصير	اذهب إلى البتراء	اذهب إلى البيترة
تذكير ما يجب تأنيثه	السنة القادمة	السنة القادم
عدم مطابقة الصفة للموصوف	ممتعة	وجدت هذه القصة الممتع
إبدال كلمة بأخرى /معجم	وليست صعبة	ولا الصعبة
تقصير صائب طويل	ودرست أطفال	ودرست أطفل

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
انا لم يذهب	أنا لم أذهب	إبدال حرف مضارع بآخر
اذهب إلى الأردن في سافري	اذهب إلى الأردن في سفري القادم	حذف كلمة يلزم وجودها /دلالي
بلدي في جنوب بحر مع نوزيلاند	بلدي في جنوب البحر في نيوزيلندا	إهمال ال التعريف حيث يلزم
أحب ان ارسم الباس	ارسم الباص	إبدال صامت بآخر
كل الجمعة اذهب إلى مطعم	كل جمعة اذهب إلى المطعم	زيادة ال التعريف حيث لا يلزم وجودها
أعرف كثيرا الناس في الأردن	أعرف كثيرا من الناس في الأردن	حذف حرف جر حيث يلزم وجوده الأسلوب
كانت مطعم لذيذ	كان المطعم لذيذ	حذف كلمة يلزم وجودها
شزرة البيت اكبيرة	شجرة البيت كبيرة	إبدال صامت بآخر
انا ادرس مسئاً	أنا ادرس مساءً	خطا في الرسم الإملائي
وشاهدت مسجد في سوق	وشاهدت مسجداً في السوق	إهمال التنوين ، إهمال ال التعريف
اسكن في البيتي قريب	اسكن في بيت قريب	زيادة ال التعريف لا يلزم وجودها إطالة صوت قصير
أنا طالب في الجمعة	أنا طالب في الجامعة	تقصير صائت طويل
سافرت العالم في الايطالية	سافرت إلى العالم إلى ايطاليا	حذف حرف جر يلزم وجوده إبدال حرف جر بآخر /استخدام صيغة من أصل واحد
أريد ان درست	أريد أن أدرس	إبدال صيغة الفعل
أفكر أن أين درست	أفكر أين أنت	زيادة كلمة لا يلزم وجودها /دلالي
أمي تعمل في الشركة الكتب	أمي تعمل في شركة كتب	تعريف ما يلزم تنكيره

الخطأ	الصواب	صفة الخطأ
أنا طالبة في جامعة الأردنية	أنا طالبة في الجامعة الأردنية	إهمال ال التعريف
استراخت في بيتي	استرحت في بيتي	إطالة صوت قصير
بلدي علي الشمال	بلدي في الشمال	إبدال حرف جر بآخر
بوكرة	بكرة	إطالة صوت قصير بأخر طويل
اذهب إلى بحر الميت	اذهب إلى البحر الميت	إهمال ال التعريف حيث لا يلزم وجودها
اخي كبيرة	أختي الكبيرة	تذكير ما يجب تثنيته
معلمــ ة	معلمـــة	خطأ إملائي
في اليم	في اليوم	تقصير صائت طويل
اكرهن القميص	اكره لقميص	اعجام
ابي موظاف في محكمة	أبي موظف في محكمة	إطالة صوت قصير
شكلته	شوكلاته	إبدال كلمة بأخرى اعجام

نماذج من أعمال الطلبة الكتابية

أين ذهبتَ في عُطلة نهاية الأسبوع الماضي ؟ أين ستذهب العطلة القادمة ؟

عطلة نهاية الأسبوع الماضي ... العطلة القادمة أحب أن أذهب إلى البتراء

هل سافرت إلى بلاد عربيّة ؟ إلى أين سافرت في العالم ؟ (world)

ليس بعد.

ماذا تأكل وتشرب كلّ يوم في الصّباح ؟

آكل خبز وآشرب قهوة في الصبّاح كل يومياً

أين بلدك ؟

بلدي في آسيا غرب باكستان

متى تدرس عادة ؟ ولماذا تدرس لغة جديدة ؟ و ادرس لأتكلم في اللغة باللغة

عادة أدرس في مركز اللغة لأن لا يوجد وقت في بيتي.

- أحب أن : أحب أن أذهب إلى جامعة كُل يوم على الوقت

- أريد أن : أريد أن أعمل على تقرير الآن

- أفكر أن : أفكر أن أدرس اللغة الفرنسية السنة القادمة القادمة

قريب : الناس في الأردن قريب بالناس في بلدي قريبون إلى

كبير : بلدي كبيرة و جميلة

جديد : أدرس لغة جديدة في الأردن

أبيض : سيارتي أبيض بيضاء

الجُمعة : أنا لا أذهب إلى جامعة كُل يوم الجُمعة

الناس : الناس في الأردن جيد وجداً

نعم، صرت

أين ذهبتَ في عُطلة نهاية الأسبوع الماضي؟ أين ستذهب العطلة القادمة؟
لأهبت إلى وسط بلد عمّان و شاهدت مسجد في سُوق
العطلة القادمة سأذهب إلى البحر الميت

هل سافرت إلى بلاد عربيّة؟ إلى أين سافرت في العالم؟
نعم، سافرت إلى الإمارات و الأردن

ماذا تأكل وتشرب كلّ يوم في الصّباح؟
انا آكل أرز و خُبْز وجبن وأشرب عصير برتقال كل

أين بلدك؟
انا من كوريا

متى تدرس عادةً؟ ولماذا تدرس لغة جديدة؟
الدرس في المساء كل يوم، و اللغة العربية ممتعة

- احب ان: أحب أن آكل طعام لذيذ

- اريد ان: أريد أن أنامَ طويلاً

- أفكر ان: أفكر أن أسافر إلى سوريا في هذا السنة

قريب: أسكن في بيتي قريب الجامعة الأردنية

كبير: ولد دخل جامعة كبيرة دخل جامعة ك

جديد: وجدت قميص جديد

أبيض: البنت تلبس فستاناً أبيضً

الجُمعة: استمتع بلعب كرة تنس يوم الجُمعة

الناس: يوجد الناس كثيراً في المسجد

١١٢

شخصي المفضل في حيتي

Om Tam

ا الشخص إسمها تام وهو حبيتي إلتقتها قبل سنتين ونصف
ارج سيسيا في مدينة شيلا في غواتيمالا حيثما سكنّا. أنا كنت
برنامج مُقايض بين نرويج وغواتيمالا ولذلك كنت يحب أن
قل إلى مدينة أخرة. حذه البنية العلاقة long distance
غواتيمالا رجعتْ إلى نرويج وهي إلى كالافورنيا حيثما ولدتْ.
صيف التالي إلتقينا في أمستيردام وسفرنا معًا إلى دانيمارك و
حرًا إلى نرويج حيثما أمضينا أسبوعين. بعد العطلة كانتْ يجب
إلى نرويج
تدرس، لكن رجعتْ ثلاثة مرات. أنا زرتها مرة في بيتها في كاليفورنيا
الشمالية أيضًا. بعد ذلك إنتقلت إلى الأردن. هي السبب ما أنا هنا
الآن. سنذهب إلى اماكن إختلافة مرة أخرة، لكن سحرب عن
لو، انشاء الله نبنجح.

[illegible]

امعة الأردنية هي الجامعة السابعة حيث درست. كل
ة الأصعب كانت في الجامعة في استراليا. درست من
سي و عملت وقت مترجم. إنتهيت الدرسة في سنتين لكن
ضت (حصباء، حصى، لوح خشبي). لقد الدراسة الأحلى
ر في الصين حيث إلتقيت زوجتي. كانت

اكتب عن البلاد التي سكنتها أنني سأسكن
معظم حياتي سكنت في بولندا و أظن أن أسكن هذ
مستقبل. بولندا هو بلاد جميل و أخضر و خصب
ب البولندي كريم و متساهل. الطقس بولندي مريح و
جد أربعة الفصل واضحة. الشتاء في الجبل البولندي
ميل جداً. فصول

متى كانت آخر مرة ذهبت إلى الطبيب ولماذ
هبت إلى الطبيب آخر مرة في شهر الأول واحد في بولندا
دما إبني كنت كان مريض. أبي الطبيب أيضاً لكن هو لك
طبيب الجراح و إبني كان عندك مشكلة في أذنه مستمر
ج كان جيد لأن منذ ذلك الوقت ما كان مريض

شخص

...يد ان اتعلم عن ~~شخصين~~ المفضل

...ل ~~الشخص~~ أبي. يوجد كلمة المشهورة التي أست...

...اً فقط في اليابان لكن الآن معروف عبر العالم.

...كلمة كالواسي". يعنيها انّ شخص مات بسبب

...ل شاق. أشخاص كثيرة ماتوا بسببه.

...بي كان أستاذ في جامعة. كنت عمري ١٢، حدث

...ته الفجاءة. أتذكر عنه صابر و مجتهد.

diligent patient

...و ممكن ليس (كان) شعبيّ وسط الطلاب لأنّ

...و ليس كان ثرثار و مُباصِر. هو ما حبّ

friendly talkative

...جملة في بيته هو أب او زوج جيّد كثيراً.

? fi

...و هادِئ و منصف. عندما كان صغير هو مريض

just calm

(كان)

...ن ما استطاع ان ذهب إلى مدرسة بين عمر ٦

...الى ١٨. هو درس وحدي على سرير في المستشفى

...بعدين دخل الجامعة. بعد موته، نحن عرفنا

من يومياته

...هو كان عنده ألم مستمر في عظم ظهره

...سبب مريضه من قبل. لكن هو أبداً ما أخبر عنه

ERROR ANALYSIS READING AND WRITING SKILLS OF SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES AT THE ARABIC FOR BEGINNERS LEVEL

by

Izdihar Yusuf Yunis

Supervised by

Dr.Basma al-Dajani

Abstract

Achieving to Analyzing the common reading and writing errors committed by learners of Arabic as a foreign language, Applying the analytical descriptive approach to investigate integration of reading and writing skills among the students enrolled in Arabic for speaker of other languages program.

The study tackled the following questions:

1. What are the types and frequency of pronunciation errors committed by students enrolled at the Arabic for Speakers of other languages program at the beginners' level?

2. What are the types and frequency of writing errors committed by students enrolled at the Arabic for Speakers of other languages program at the beginners' level?

The sample of the study consisted of fifty students enrolled at the Arabic for beginners course at the International Institute for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at the University of Jordan

Reliability and validity were achieved by conducting two tests. The first one tackled the oral reading while the other dealt with integrating writing skills. The study revealed that there were various types of writing and pronunciation errors .There were differences with regard to the pronunciation of the vowels \a\ ,\u:\ and \y\.The percentages obtained for these sounds were respectively.

The percentages obtained for confusing similar sounds were high. Fifty percent of the sample confused \d\ and \ d \ while 40% confused \th\ and \D \.

of the problematic sounds. The study showed that most learners needed long time to identify written symbol and read words. Only 28% could read willingly, 42% took long time to read words while 32% read rather slowly.

The most difficult sound for learners of Arabic as speaker of other languages was the sound \t\, which was pronounced as\ T\ in more than one position in the text. The second difficult sound was \h\.

As far as the writing skill is concerned, the study revealed three major writing errors. The most frequent spelling error was ignoring the initial Arabic *hamza* (?) Misspelling long and short vowels came next. The third problem was related to misspelling voiceless sounds that. Ellipses or addition of one or two letters occurred eighty one times thus. Some respondats confused the feminine \ta\ thus misspelling or ignoring it. Such error.

The second category of writing structural errors thus. Using definite and indefinite articles was the. Using the right gender, i.e. masculine versus feminine came next occurring thirty three times.

The third category of writing errors included forty-eight semantic errors that formed 10.34% of the over all total of writing errors. These errors involved deleting one word or more that are essential to the context.

The results obtained were analyzed in light of interference and language transfer, learner's experience and effect of the mother tongue and the effect of the learned language , in this case Arabic and its unique linguistic features The researcher concluded the study with a discussion of the main findings and recommendations for future research.